

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

ST314L

Navn på kandidat:

Kine-Mariell Aga og Maria O. Meisler

«Jeg tror ikke på unger som sier de vil gå alene»

- Sosial inkludering og samspillsvansker

Dato: 10. 05. 2017

Totalt antall sider: 81

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Nord Universitet. Tema for oppgaven er sosial inkludering og oppgaven handler om læreres erfaringer knyttet til sosial inkludering av elever med samspillsvansker. Mange elever har vansker med samspill og står i fare for å havne utenfor det sosiale miljøet. Vi ønsket derfor å se på hvordan lærere arbeidet for å ivareta disse elevene og å sørge for at elevene er inkludert i det sosiale miljøet på skolen. Utgangspunktet for vårt forskningsarbeid er følgende problemstilling: “Hvordan jobber lærere i barneskolen for å inkludere elever med samspillsvansker?” Undersøkelsen er en casestudie med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming hvor vi har intervjuet fem lærere ved fire ulike skolen.

Undersøkelsen viser at arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker er omfattende og krever at lærerne både arbeider med eleven og med miljøet rundt. Undersøkelsen har også vist at både kompetanse og samarbeidspartnere er viktigere deler av arbeidet, og at et godt grunnlag er viktig å ha på plass før man begynner med å sette inn tiltak. De ulike tiltakene varierer fra å omhandle hele klassen, slik som at medelevene må jobbe med å akseptere og inkludere, til å omhandle eleven med samspillsvansker, slik som at eleven må jobbe med å utvikle sine sosiale ferdigheter. Felles for alle er at arbeidet må være kontinuerlig og målrettet med realistiske mål.

Abstract

This is a master's thesis in adapted education at Nord Universitet. The topic of the thesis is social inclusion and the thesis is about teachers' experiences related to social inclusion of pupils with social communication difficulties. Many pupils have problems with interaction and are at risk of being excluded from the social environment at school. Our aim was therefore to look at how teachers work to take care of these pupils and ensures that pupils are included in the social environment at school. The base of our research is the following issue: "How do teachers in primary school work to include pupils with social communication difficulties?". The study is a case study with a phenomenological hermeneutic approach and we have interviewed five teachers at four different schools.

The survey shows that the work to include pupils with social communication difficulties is comprehensive and requires teachers to work with both the pupils and the environment around them. The survey has also shown that both expertise and collaborators are important parts of the work, and that a good foundation is necessary to be in place before you can start by taking actions. The various actions vary from dealing with the whole class, such as that the classmates must work to be accepting and including, to deal with the pupil with social communication difficulties, such as that the pupil must develop their social skills. Common to all is that work must be continuous and targeted with realistic goals.

Forord

Motivasjonen for oppgaven vår har vært å finne mer ut om hvordan man kan jobbe for at elever som sliter med samspill ikke skal bli ekskludert, men at de skal være en del av klassemiljøet på lik linje med de elevene som har god sosial kompetanse. Vi har innsett at det å sørge for et miljø der alle elever har en naturlig tilhørighet er en utfordring, og da kanskje spesielt når det er snakk om akkurat disse elevene som sliter med samspill. Vi har derfor hatt som mål å få frem andre læreres erfaringer for å se om det er mulig å trekke frem likhetstrekk som kan danne gi oss et bedre grunnlag til å ivareta at fremtidige elever med samspillsvansker ikke blir ekskludert fra klassemiljøet.

En helt vanlig gutt

<i>“Hjelp meg, mamma! Deg kan jeg be!</i>	<i>Men mamma og pappa, de vet jeg vil,</i>	<i>Jeg skal bli så flink mamma, bare vent å se!</i>
<i>Det er noe inni meg som ingen kan se.</i>	<i>Og elsker meg selv når jeg ikke får det til.</i>	<i>Jeg skal gjøre alt jeg kan for å holde fred.</i>
<i>De skylder på deg når jeg er slem,</i>	<i>Alt ville være så lett,</i>	<i>Ikke erte broren min,</i>
<i>Og tror jeg blir snill om bare du er streng.</i>	<i>Om jeg ikke hadde Tourette.</i>	<i>Leke pent og stille.</i>
<i>Hva vet de om alt ditt strev og all vår sorg,</i>	<i>Jeg dra meg i håret og tygger på skjorten</i>	<i>Sitte pent på plassen min</i>
<i>Om våre bønner til Gud: Hva har vi gjort galt?</i>	<i>Jeg sparker og slår og teller til fjorten,</i>	<i>Når skoleklokka ringer.</i>
<i>Jeg sparker og slår, mamma, når jeg er sint,</i>	<i>Jeg banner og hyler og er ganske ille</i>	<i>Ikke bråke, ikke sparke,</i>
<i>Også angrer jeg, mamma, redd og forpint.</i>	<i>Og kan ikke slutte før jeg får neste pille.</i>	<i>Ikke slå og ingen dytt.</i>
<i>Jeg vil ikke slå, jeg vil være grei.</i>	<i>Så kysser jeg deg på nesen</i>	<i>Ingen flere fantestreker:</i>
<i>Vær tålmodig, mamma, du må hjelpe meg.</i>	<i>Og må gjøre det en gang til</i>	<i>Nei, jeg lover deg at jeg skal bli</i>
<i>De andre, de tror at jeg kan hvis jeg vil.</i>	<i>For alt må skje til riktig tid,</i>	<i>En helt vanlig gutt.</i>
<i>De forstår ikke at jeg ikke får det til,</i>	<i>Og når touretten vil.</i>	<i>Hjelp meg, mamma. Deg kan jeg be!</i>
	<i>Men i morgen skal jeg prøve mamma,</i>	<i>Den vanlige gutten kan du vel se?</i>
	<i>Da skal jeg være snill!</i>	<i>Hjelp meg vise han fram til de andre.</i>
	<i>Re opp senga mi?</i>	<i>Hjelp meg å vise at under Tourette</i>
	<i>Og børste hår og tenner? Klart jeg vil.</i>	<i>Er det en gutt som er ganske kjekk!”</i>

Diktet av Ryan Hughes og gjendiktet av Alvhild Bjørnstad

Tusen takk til våre 5 informanter som har vært villige til å stille opp til intervju i forbindelse med vårt forskningsprosjekt. Takk for den kunnskapen og erfaringen dere har delt med oss. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven vært et faktum. I tillegg til å ha vært avgjørende for vår forskning har dere også gitt oss nyttig kunnskap som vi har nytte av når vi trer inn i læreryrket på heltid. Vi vil også rette en takk til vår veileder Anne-Marit Valle som har svart oss på mail når vi har stått fast og gitt oss gode, konstruktive tilbakemeldinger og råd om veien videre med masteroppgaven.

Forskning har gjort oss nysgjerrige, og gitt oss lyst og motivasjon til å forske videre på sosial inkludering i skolen.

Kine-Mariell Aga og Maria O. Meisler

Bodø, Mai 2017

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract.....	ii
Forord.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	v
1.0 Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling, avgrensing og avklaring.....	3
1.2.1 Operasjonalisering.....	5
1.3 Oppgavens disposisjon.....	7
2. Teorigrunnlag.....	7
2.1 Sosial inkludering - elever med samspillsvansker.....	8
2.1.1 Inkludering.....	8
2.1.2 Sosial kompetanse.....	8
2.1.3 Samspillsvansker.....	9
2.2 Kompetanse.....	12
2.3 Samarbeidspartnere.....	13
2.4 Tiltak.....	15
2.4.1 Viktig med et godt grunnlag.....	15
2.4.2 Å iverksette tiltak.....	17
2.4.3 Samtaler.....	18
2.4.4 Klassens rolle.....	19
3. Metode.....	21
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	21
3.2 Design.....	23
3.3 Metode.....	24
3.4 Intervju.....	24
3.5 Deltakende observasjon.....	27
3.6 Utvalg.....	28
3.7 Gjennomføring av undersøkelsen.....	28
3.7.1 Før intervjuet.....	28
3.7.2 Under intervjuet.....	28
3.7.3 Etter intervjuet.....	28
3.8 Transkribering.....	29
3.9 Tolkning og analyse.....	30
3.10 Etikk, reliabilitet og validitet.....	30
3.10.1 Ethiske hensyn.....	31
3.10.2 Reliabilitet.....	32
3.10.3 Validitet.....	33
4. Presentasjon av funn.....	34
4.1 Kompetanse.....	35
4.2 Samspillsvansker.....	36
4.2.1 Begrepsavklaring.....	36

4.2.2	Hvordan oppdage elever med samspillsvansker.....	36
4.2.3	Utfordringer knyttet til samspillsvansker.....	37
4.3	Samarbeidspartnere.....	39
4.4	Tiltak.....	42
4.4.1	Viktig med et godt grunnlag.....	42
4.4.2	Det første steget i arbeidet.....	43
4.4.3	Erfaring med ulike tiltak.....	44
5.	Drøfting.....	47
5.1	Kompetanse.....	47
5.2	Samspillsvansker.....	48
5.2.1	Hvordan oppdage elever med samspillsvansker.....	49
5.2.2	Utfordringer knyttet til samspillsvansker.....	49
5.3	Samarbeidspartnere.....	52
5.4	Tiltak.....	55
5.4.1	Viktig med et godt grunnlag.....	56
5.4.2	Det første steget i arbeidet.....	57
5.4.3	Ulike tiltak.....	58
5.4.4	Samtaler.....	60
5.4.5	Relasjonsbygging.....	62
6.	Avslutning.....	64
6.1	Egen vurdering av prosjektet.....	68
	Litteraturliste.....	70
	Vedlegg.....	73
	Intervjuguide.....	73

1.0 Innledning

Sosialt samspill med jevnaldrende er viktig både med tanke på trivsel og med tanke på læring (Nordahl, referert i Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 157), og er gjennom opplæringsloven §9a-1 noe alle elever har rett på som en del av et godt psykososialt miljø (Lovdata, 2002). Grimsæth og Irgan (2016, s. 43-44) skriver at for barn som har utfordringer med samspill er grunnskolen den viktigste institusjonen for å bedre sosiale forutsetningene. Uten målrettet forebyggende arbeid kan samspillsvansker utvikle seg til en antisosial atferd i form av vold, rusmisbruk og kriminalitet. De sier videre at når skolen ikke besitter den nødvendige kompetansen om samspillsvansker, så løser skolen ofte problemene ved å organisere seg bort fra dem, fremfor å jobbe pedagogisk med dem. Dette fører blant annet til at disse elevene i ulik grad går glipp av positivt samhandling med medelever. Manglende samhandling med medelever fører igjen til at elevene ikke får utviklet sin sosiale kompetanse og at de risikerer å bli ekskludert fra det sosiale klassemiljøet (Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 166; Drugli, 2013, s.124-125). Det er altså helt avgjørende for elever som sliter med samspill at lærer arbeider for å hjelpe dem slik at de ikke havner utenfor det sosiale miljøet i klassen. De trenger med andre ord støtte og hjelp for å opprette og vedlikeholde gode relasjoner til andre.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Sosial inkludering i skolen er et dagsaktuelt tema både i Norge og i andre land. Interessen for forskning på sosial kompetanse fikk i følge Ogden (2009, s. 213) en oppsving i 1950-1960-årene da forskere fant en sammenheng mellom barns sosial kompetanse og mentale helse. Haug (2014, s. 6-8) påpeker at inkludering er blitt et mye brukt begrep, og at både UNESCO, EU, og Europarådet har pekt på viktigheten av at opplæringen er inkluderende. Han skriver videre at det i 1994 ble fastslått i Salamanca-erklæringen i regi av UNESCO at inkludering er den mest effektive utdanningsorienteringen for å skape gode muligheter for læring for alle elever, og at Salamanca-erklæringen siden har vært en del av grunnlaget for nordisk skolepolitikk. At inkludering er lagt til grunn for skolepolitikken i Norge kan vi blant annet se gjennom dette sitatet fra Utdanningsdirektoratet:

Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Denne forutsetningen om fellesskap mellom elevene innebærer at inkludering bygger på prinsippet om likeverd. I skolen må likeverd praktiseres blant annet gjennom

fellesskapet mellom elever med ulike forutsetninger. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har.

(Utdanningsdirektoratet, 2015, s.3).

På tross av at inkludering skal være en del av opplæringen, så påpeker Roaldset (2014, s. 58) at sosial kompetanse i praksis blir nedprioritert til fordel for å utvikle elevenes faglige kompetanse. Dette skjer på tross av at skolens plandokumenter legger vekt på at læreren skal bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Han hevder videre at sosiale ferdigheter er like viktig som å lese, regne og skrive, og at en mulighet for å få tilstrekkelig vektlagt ferdigheten er å innføre sosiale ferdigheter som den sjette grunnleggende ferdigheten.

Både trivsel og læring blir påvirket av om eleven er inkludert og har gode relasjoner til medelever (Nordahl, referert i Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 157). Å være inkludert og ha gode relasjon forutsetter at eleven har gode sosiale ferdigheter (Drugli, 2013, s. 120-121). Elever som mangler disse ferdighetene har ofte vansker med samspill og er dermed i risikozonen for å bli ekskludert fra det sosiale fellesskapet som følge av disse vanskene (Coie, Dodge og Kupersmidt, referert i Veland, 2011, s. 134). Med bakgrunn i at inkludering som sagt er et kjent begrep i den norske skolepolitikken, så ønsker vi å rette et blikk mot elever med samspillsvansker og hvordan lærere arbeider for å inkludere dem. Elever med samspillsvansker er kanskje de som har størst behov for et aktivt arbeid med inkludering, og vi ønsker å få frem og sette ord på læreres erfaringer knyttet til dette viktige arbeidet.

Som kommende lærere i grunnskolen engasjerer vi oss for at alle elever skal kjenne på en tilhørighetsfølelse og at de passer inn på skolen. Vi ser på det som en av vår viktigste oppgaver som lærere at vi jobber for at alle elever skal være inkludert i et sosialt miljø som verdsetter dem for hvem de er. Etter flere opplevelser fra praksis der vi har møtt på elever som har vansker med samspill har vi innsett hvor utfordrende dette arbeidet er når eleven mangler sosiale ferdigheter. I en praksisperiode vi hadde sammen opplevde vi blant annet en elev som delvis ble ekskludert som følge av utagerende atferd og manglende sosial kompetanse. Å se at eleven flere ganger ble avvist på tross av et tydelig ønske om å være med sine medelever var en opplevelse som vekket sterke følelser og engasjement hos oss begge. Denne erfaringen har bidratt til at vi ser hvor sårbare elever med samspillsvansker kan være og hvor viktig det er at vi som lærere kan nok til at vi får hjulpet dem mot en positiv utvikling. Vi har derfor engasjert oss i sosial inkludering, og da spesielt av elever med samspillsvansker, fordi vi ønsker å bidra til at så få barn som mulig skal oppleve å stå alene utenfor det sosiale fellesskapet.

Målet med oppgaven er å få frem læreres erfaring og tanker rundt sitt arbeid med å sosialt inkludere elever med samspillsvansker. Vi håper at oppgaven kan bidra til mer bevissthet rundt viktigheten av å arbeide med sosial inkludering og at den kan bedre våre forutsetninger til å håndtere elever med samspillsvansker og inkluderingen av dem. Vårt ønske er å få frem erfaringer som vi og andre kan ta med oss i arbeidet med sosial inkludering og som kan bidra til at vi lykkes i arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker i klassen på lik linje med øvrige elever. I beste fall er dette erfaringer med tiltak eller metoder som lar seg videreføre eller som kan brukes for å skape et godt grunnlag for andre tiltak som igjen vil kunne brukes for å hjelpe andre elever med samspillsvansker som står i fare for å bli ekskludert. Siden vi skal ut i jobb som barneskolelærere har vi valgt å avgrense til hva lærerne gjør på barneskolen, men vi håper at det som kommer frem også kan være til nytte også for de som arbeider med yngre eller eldre barn.

1.2 Problemstilling, avgrensning og avklaring

På bakgrunn av det som er beskrevet ovenfor har vi utarbeidet følgende problemstilling:

“Hvordan jobber lærere i barneskolen for å inkludere elever med samspillsvansker?”

For å belyse vår problemstilling har vi valgt å intervju fem lærere innenfor samme kommune som alle har ti eller flere år med erfaring fra yrket. Vi har også utarbeidet forskningsspørsmål som har vært utgangspunkt for både intervjuguiden brukt i alle intervjuene og som sammen med problemstillingen har utgjort rammen for arbeidet. Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hvilken kompetanse har lærerne knyttet til elever med samspillsvansker?
2. Hvilke samarbeidspartnere benyttes i arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker?
3. Hva gjør lærerne når de har mistanke om at en elev har samspillsvansker?
4. Hvilke erfaringer har lærerne med å inkludere elever med samspillsvansker?
5. Hvilke utfordringer har lærerne møtt på i dette arbeidet?

For å kunne svare på problemstilling må vi først gå litt mer inn i hva vi mener med elever med samspillsvansker. Samspillsvansker defineres ulikt avhengig av det teoretiske utgangspunktet (Holland, 2013, s. 16) noe vi kommer tilbake til i kapittel 2.1.3 under Teorigrunnlag. Siden vår oppgave baserer seg på læreres erfaringer har vi latt lærernes

oppfatning av vanskene få en del i den definisjonen vi opererer med i vår oppgave. Med utgangspunkt i Ogdens (2001, s. 15) definisjon på atferdsvansker har vi dermed utarbeidet følgende definisjon på samspillsvansker: “Med elever med samspillsvansker mener vi de elevene som har vansker med passende verbal og nonverbal kommunikasjon i møte med andre av den grad at lærerne ser det som en nødvendighet å igangsette tiltak for å sikre elevens sosiale tilhørighet i klassen”. Disse elevene kan være alt fra elever som har vansker med aggresjon, språk og kommunikasjon til elever med antisosial væremåte. Åmot (2012, s.63) påpeker at samspillsvansker kan oppstå som en følge av miljøet rundt eleven, og kan dermed også opphøre når miljøbetingelsene endres. Dette vil si at siden miljøet på skolen ikke nødvendigvis deler de samme betingelsene som de andre sosiale miljøene en elev er en del av, så kan det være forskjell på graden av samspillsvansker når eleven er på skolen og når eleven er i et annet sosialt miljø. På bakgrunn av dette har vi avgrenset oppgaven til å ha fokus på hva som blir gjort for å sikre sosial tilhørighet den tiden eleven er på skolen, altså i det sosiale miljøet som er begrenset til skoletiden. Vi har likevel valgt å ta med tiltak som også foregår utenfor skoletiden siden lærerne har gitt uttrykk for å ha en tanke bak tiltaket som kan knyttes til inkluderingsarbeidet på skolen.

Haug (2014, s. 12) skriver at det ikke er en enighet om hvordan inkludering skal defineres og at det derfor er stor forskjell på hvordan man jobber med inkludering. Siden oppgaven vår baserer seg på læreres erfaringer vil også deres forståelse av inkludering være med på å farge oppgaven. Vi har derfor valgt å ikke definere begrepet, men ser på det som et vidt begreper der, som Haug (2014, s. 13-19) skriver, målet er at alle elever skal få delta i det sosiale fellesskapet og trives sosialt på skolen. Når vi skriver inkludering så er det med andre ord snakk om den sosiale inkluderingen der målet er at eleven skal føle på en sosial tilhørighet i det sosiale fellesskapet som klassen utgjør.

Videre har vi avgrenset oppgaven til å bare omhandle hva som blir gjort i barneskolen, altså 1.-7. klassetrinn. Dette har vi valgt på bakgrunn av at vi har fullført grunnskolelærerutdanningen for 1-7. klassetrinn. Vår erfaring er at når elevene begynner på ungdomsskolen så er det mange elever som begynner i klasser med andre elever, og derfor har behov for tilstrekkelig med sosial erfaring for å ikke havne utenfor når de sosiale gruppene dannes på nytt. Ungdomsskolen er også den tiden der Grimsæth og Irgan (2016, s.43) sier at samspillsvansker kan utvikle seg til en antisosial atferd. Med andre ord så ser vi på det som en viktig tid både med tanke på å hindre at elevene blir ekskludert sosialt her og nå og, at de blir

ekskluderte når de senere begynner på ungdomskolen, og at samspillsvanskene ikke utvikler seg til en mer antisosial atferd.

Oppgavens tema er sosial inkludering og tar utgangspunkt i læreres erfaring med å sosialt inkludere elever med samspillsvansker. Vi har intervjuet fem erfarne pedagoger, og oppgaven bygger på deres samlede erfaringer. De har mye erfaring med å sosialt inkludere elever med samspillsvansker, og til sammen utgjør de en stemme verdt å lytte til. De møter jevnlig på elever med samspillsvansker og forteller om erfaringer fra skolehverdagen.

I vår oppgave tar vi ikke for oss elevenes eller foreldres meninger og erfaringer knyttet til det lærerne gjør eller knyttet til hvilken effekt de ulike tiltakene har. Siden forskningen vår bare baserer seg på lærernes erfaring er det derfor greit å være oppmerksom på at lærernes erfaringer og meninger ikke nødvendigvis stemmer overens med de erfaringene elevene eller foreldrene til elevene har. Med andre ord så er det mulig at selv om en lærer mener å ha god erfaring med arbeidet knyttet til en konkret elev, så er det ikke gitt at elevens egen erfaring har vært god.

1.2.1 Operasjonalisering

Operasjonalisering er den prosessen vi gjorde fra vi hadde en teoretisk problemstilling med begrepsavklaringer og et mål om hvilke data vi ville ha, til ferdige spørsmål i intervjuguiden som kunne gi oss de dataene vi var ute etter. Vi gjorde det teoretiske som i utgangspunktet var ikke-målbart til noe målbart gjennom å operasjonalisere problemstillingen gjennom å lage forskningsspørsmål som dekker de områdene vi ønsker å finne svar på. Gjennom disse forskningsspørsmålene har vi utarbeidet en intervjuguide som har gjort problemstillingen målbar.

Halvorsen (2008, s. 64) sier at når man skal gå fra teori til empiri, altså samle inn informasjon, viser det seg ofte at den teoretiske definisjonen av nøkkelbegrepene ikke er tilstrekkelig entydige. Man må da innføre en ny definisjon og denne kalles en operasjonell definisjon. Den har fått navnet fordi den angir hvordan vi skal gå frem for å ta stilling til om et empirisk fenomen faller inn under begrepet, og den gjør det klart hvordan man skal gå frem for å få samlet inn nødvendige data.

Vi har operasjonalisert det teoretiske begrepet samspillsvansker. Vår operasjonelle definisjon på elever med samspillsvansker er som sagt overfor de elevene som har vansker med passende verbal og nonverbal kommunikasjon i møte med andre av den grad at lærerne ser det som en nødvendighet å igangsette tiltak for å sikre elevens sosiale tilhørighet i klassen. Begrunnelsen for denne definisjonen er at lærernes erfaringer knyttet til elever med samspillsvansker er knyttet til lærernes egne subjektive oppfatning av hvem elevene med samspillsvansker er. Vi har derfor tatt høyde for dette gjennom å la lærernes egne opplevelser av hvem elevene med samspillsvansker er være sentral i vår definisjon av begrepet. Dersom vi hadde tatt utgangspunkt i en definisjon som ikke tok høyde for lærernes egen forståelse av hvem elevene med samspillsvansker er, så kunne dette problematisert undersøkelsen siden vi ikke med sikkerhet kunne ha sagt at de erfaringene lærerne forteller om faktisk er erfaringer knyttet til elever som har samspillsvansker ut fra en slik definisjon. For å likevel få frem de individuelle forskjellene i hvordan begrepet tolkes har vi valgt å spørre lærerne om hvordan de tolker begrepet samspillsvansker. Gjennom denne operasjonaliseringen har vi gjort det mulig å måle de erfaringer lærerne har ved at lærerne forteller om erfaring som de selv mener er knyttet til begrepet. Dette kan innebære at to ulike lærere kan ha to ulike meninger om samme elev, og derfor ville gitt ulike svar om erfaringene de har. For eksempel så kan vi få erfaring knyttet til elever som kanskje andre lærere mener ikke har samspillsvansker, og vi vil ikke få frem erfaringen som er knyttet til elever med samspillsvansker som enda ikke har blitt sett siden dette er erfaring læreren ikke vil kunne være bevisst på. På tross av dette mener vi at denne operasjonaliseringen blir mest mulig korrekt for vår forskning siden vi er ute etter individuelle erfaringer, som da ofte også baserer seg på individuelle opplevelser av teoretiske begreper.

Vi har valgt å ikke operasjonalisere begrepet inkludering. Sosial inkludering slik vi bruker begrepet innebærer som sagt at man har en tilhørighet i det sosiale miljøet. Hvor grensen går for å føle tilhørighet vil naturlig variere fra person til person siden det sosiale behovet er individuelt. Siden vi ikke er ute etter å måle sosial inkludering eller intervjuer elevene for å spørre i hvilken grad de føler på en tilhørighet har vi valgt å la begrepet få være vidt. På denne måten kan lærerne snakke bredt om sine erfaringer ut fra egen forståelse av begrepet. Etter å ha gjennomført intervjuene ser vi også at lærernes forståelse av hva inkludering er har kommet tydelig frem i intervjuene slik at vi ut fra problemstillingen mener at å ikke operasjonalisere begrepet var et rett valg for denne oppgaven.

1.3 Oppgavens disposisjon

Etter dette innledende kapitlet følger kapittel 2: oppgavens teorigrunnlag. Her presenterer vi teori og forskning som er relevant for oppgavens problemstilling. Man kan se på dette kapitlet som tredelt hvor den første delen omhandler inkludering, sosial kompetanse og samspillsvansker. Den andre delen omhandler kompetanse og samarbeidspartnere. Til slutt ser vi på eksempler om hva som skal til for å få til gode tiltak i arbeidet med å sosialt inkludere eleven.

Kapittel 3 omhandler vårt vitenskapsteoretiske ståsted og de bakenforliggende vitenskapsteoretiske tradisjonene som er relevant for vårt prosjekt.

Kapittel 4 er presentasjon av funnene fra intervjuene våre.

I kapittel 5 ser vi på funnene våre fra kapittel 4 i lys av teorien som er tatt opp i kapittel 2.

Kapittel 6 er oppgavens avslutning. Her tar vi utgangspunkt i forskningsspørsmålene og prøver å belyse problemstillingen vår. Vi vil også her fortelle litt om egen vurdering av prosjektet, prosjektets betydning for oss selv og noen tanker om videre forskning.

Til sist følger litteraturliste og intervjuguiden vi har brukt i vår forskning.

2. Teorigrunnlag

I dette kapitlet presenteres teori og forskning som er relevant for oppgavens problemstilling. Teorien kan sees på som tredelt der den første delen omhandler inkludering, sosial kompetanse og samspillsvansker. Denne delen er ment for å gi leseren en forståelse av hvor komplekst samspillsvansker kan være, viktigheten av sosial kompetanse hos den som skal bli eller forbli inkludert i det sosiale, og hvorfor det er viktig å jobbe for at alle skal være inkludert. Denne delen tar også for seg utfordringer knyttet til elever med samspillsvansker. Den andre delen omhandler kompetanse og samarbeidspartnere. Fokuset her er lærerens sitt grunnlag i arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker. Her er kompetanse, støtte og ressurser viktige nøkkelord. Til slutt ser vi på eksempler fra teorien om hva som skal til for å få til gode tiltak i arbeidet med å sosialt inkludere eleven. Siden det er stor variasjonen i gruppen elever med samspillsvansker ligger fokuset her på et grunnlaget for vellykkede tiltak mer enn på konkrete tiltaket.

2.1 Sosial inkludering - elever med samspillsvansker

2.1.1 Inkludering

Hvordan inkludering praktiseres varierer mye. Haug (2014, s. 12-19) skriver at dette kan forklares med at det ikke er en internasjonalt felles enighet om hvordan inkludering skal defineres. Han skriver videre at begrepet i skolesammenheng ofte blir forstått som en ideologi med mål for at alle skal trives på skolen og oppleve skolen som sin. Som en del av dette skal alle elever få ta del i det sosial fellesskapet ut fra egne forutsetninger. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005, s. 21) skriver at det er viktig å motvirke utstøtingsprosesser når man jobber for å redusere og forebygge atferdsproblemer. Inkludering blir dermed en viktig tilnærming i arbeidet med elever med samspillsvansker. I tillegg til at elevens sosiale atferd blir påvirket av individuelle forhold så blir den også påvirket av miljømessige forhold (Ogden, 2009, s. 229). Ogden påpeker at for å oppnå en god sosial atferd så er det derfor en forutsetning at de sosiale ferdighetene blir bekreftet, at læreren underviser i prososiale ferdigheter og at gode modeller for slik atferd er tilgjengelig for eleven. Det er dermed viktig at miljøet motiverer eleven med samspillsvansker, oppmuntrer til positiv atferd og gir rikelig med muligheter for at eleven skal få praktisere ferdighetene.

Elever med samspillsvansker, og da spesielt de elevene som utagerer har en høyere risiko for å bli sosialt ekskludert enn andre elever (Coie, Dodge og Kupersmidt, referert i Veland, 2011, s. 134). Veland (2011, s. 134) mener at dette både kan forstås som at elever blir utestengt som følge av at de har samspillsvansker og at utestenging kan bidra til at elever får en samspillsvanske. Å jobbe for at en elev med samspillsvansker skal være inkludert kreves det derfor at man jobber med å øke elevens sosiale kompetanse i tillegg til at man jobber direkte med at eleven skal være inkludert i elevgruppen.

2.1.2 Sosial kompetanse

Elever med god sosial kompetanse fungerer generelt godt i samspill med andre, og god sosial kompetanse bidrar til at eleven unngår å utøve atferd som er til skade for seg selv eller andre (2013, s.120-121). Dette kan tolkes som at manglende sosial kompetanse kan være én av årsakene til at en elev har så store vansker med samspill at vi kan kategorisere vanskene som samspillsvansker. Elever med god sosial kompetanse evner å regulere egen atferd og å lese og fortolke signalene fra omgivelsene (Ogden, 2009, s. 203). Det er de elevene som ikke evner dette som får vansker med passende verbal og nonverbal kommunikasjon av en slik grad at de faller inn under vår definisjon av elever med samspillsvansker.

Sosial kompetanse er, i likhet med samspillsvansker, basert på en subjektiv forståelse. Drugli (2013, s.122) mener at siden ulike situasjoner krever ulik atferd og at den samme atferden kan vurderes på ulike måter så vil det som kan anses som god sosial atferd variere fra situasjon til situasjon. På tross av at ulike situasjoner kan kreve ulike atferd blir sosial kompetanse allikevel ofte sett på som stabile ferdigheter, kunnskaper og holdninger som fører til mestring av ulike sosiale situasjoner (Nordahl, referert i Drugli, 2013, s. 122; Ogden, referert i Drugli, 2013, s. 122). Denne mestringen av sosiale situasjoner gjør at god sosial kompetanse, som Ogden (2009, s. 229) skriver, virker forebyggende på samspillsvansker.

I tillegg til å være en viktig forutsetning for at barn og unge skal kunne mestre viktige utviklingsoppgaver, så legger god sosial kompetanse også grunnlaget for mestring av utfordringer senere i livet (Ogden, 2015, s. 225-226). I følge Ogden (2009, s. 201-202) handler de viktigste utviklingsoppgavene om å holde på venner, å prestere og lykkes i skolen og å følge normer og regler. Han påpeker videre at de elevene som mislykkes med dette kan ende opp som venneløse, skoletapere og lovbrytere. God sosial kompetanse er også en viktig faktor når det kommer til læring for elevene. Som Drugli (2013, s. 122) sier så er det lettere for et barn å lære hvis det fungerer godt emosjonelt og sosialt, blant annet fordi mye av læringen foregår i relasjoner til andre. At mangel på sosial kompetanse og samspillsvansker kan hindre læring blir også understreket av Kinge (2016, s. 30).

Med dette som utgangspunkt ser vi på det som nødvendig for arbeidet med inkludering at det jobbes med å utvikle god sosial kompetanse blant elevene, og da spesielt de elevene som har samspillsvansker.

2.1.3 Samspillsvansker

Samspillsvansker er et begrep med en uklar avgrensning. Dette gjør at samspillsvansker ofte inngår i eller brukes om andre vansker som blant annet atferdsvansker, sosiale vansker og emosjonelle vansker. Dette kommer blant annet av at elever med andre diagnoser som for eksempel lærevansker og atferdsvansker har vanskelig for å mestre samspill med andre (Ogden 2009, s. 228). Grimsæth og Irgan (2016, s. 43) fremhever også den uklare avgrensingen ved å påpeke at samspillsvansker og atferdsvansker ofte brukes om hverandre, og at begge begrepene omhandler vansker i samhandling med andre mennesker.

Ogden (2001, s. 15) skriver at samspillsvansker ikke eksisterer uavhengig av de sosiale normene, men er sosialt definert. At det sosiale har en viktig rolle når man skal avgjøre om en

elev har samspillsvansker kommer også tydelig frem når vi ser på hvordan sosiometri kan brukes for å avdekke samspillsvansker (Helle, referert i Olsen og Mikkelsen, 2016, s. 160). Ved å blant annet spørre elevene i en klasse hvem de ønsker å være sammen med kan læreren få en oversikt over de sosiale strukturene i klassen. Denne oversikten vil vise om det finnes elever som få eller ingen av de andre elevene har nevnt i undersøkelsen. Dette kan tyde på at eleven mangler gode relasjoner til sine medelever og står utenfor det sosiale klassemiljøet.

Når vi ser på Ogdens (2001, s. 15) definisjon av atferdsvansker så er en sentral del av definisjonen at eleven bryter med de reglene, normene og forventningene som er i skolen, og vanskeliggjør en positiv samhandling med andre. Haugen (2008, s. 24-25) skriver at kjennetegn på emosjonelle vansker er at eleven har *“en manglende evne til å utvikle eller opprettholde tilfredsstillende relasjoner med jevnaldrende og lærere”* (2008, s. 24) og at emosjonelle vansker og sosiale vansker, som atferdsvansker er en del av, blant annet innebærer uhensiktsmessig atferd som vanskeliggjør sosiale relasjoner. Alle disse kjennetegnene går med andre ord på samspill. Holland (2013, s. 16) skriver at vansker som går på samspill defineres ulikt avhengig av det teoretiske utgangspunktet, og at vi i dag ofte ser betegnelsen emosjonelle og sosiale vansker. Emosjonelle og sosiale vansker er en stor kategori som kan deles opp i to grupper: innagerende og utagerende vansker. Disse to gruppene overlapper hverandre slik at en elev kan både inn- og utagere. Nordahl et al. (2005, s. 36-37) skriver at utagerende atferd er den vanligste formen for problematferd i skolen. Utagerende atferd er handlinger som det å bli fort sint, svare tilbake til voksne ved irettesettelser eller kranling og slåssing med andre elever. En annen side av samspillsvansker er sosial isolasjon som handler om å føle seg ensom på skolen, være deprimert, usikker eller det å være alene i friminuttene. Denne atferden går ikke nødvendigvis utover andre, men kan være veldig belastende for den eleven det gjelder. De påpeker at sosial isolasjon viser seg å være nesten like vanlig som utagerende atferd.

Flere av de vanskene som det her kommer frem at samspillsvansker inngår som en del av er vansker som er mer omfattende enn å bare gjelde samspill med andre. Vi har derfor valgt å bruke begrepet samspillsvansker for å understreke at oppgaven er begrenset til erfaringer knyttet til vansker med samspill. Vi har med utgangspunkt i Ogdens (2001, s. 15) definisjon på atferdsvansker utarbeidet følgende definisjon for begrepet samspillsvansker i vår oppgave: *“Med elever med samspillsvansker mener vi de elevene som har vansker med passende verbal og nonverbal kommunikasjon i møte med andre av den grad at lærerne ser det som en nødvendighet å igangsette tiltak for å sikre elevens sosiale tilhørighet i klassen”*.

2.1.3.1 Utfordringer knyttet til samspillsvansker

Det er mange utfordringer knyttet til elever med samspillsvansker. Først og fremst så stilles det andre krav til kompetanse, veiledning og støtte fra lærer når eleven har ulike sammensetninger av vansker og dermed også har andre behov enn en normalelev (Berg, 2014, s. 90).

Elevenes væremåte kan også bli en utfordring. Elever som ikke får til å ta del i fellesskapet på lik linje med de andre i klassen kan oppleve frustrasjon noe som gir utslag i at de trekker seg tilbake eller innagerer (Midthassel, Bru, Ertesvåg, Roland, 2011, s. 12). Elever som inn- eller utagerer blir igjen enda vanskeligere å kommunisere godt med, noe som gir en negativ sirkel. Riber (2008, s. 12) påpeker at mangelen på kommunikasjon med disse elevene kan bidra til at lærerne kjenner på en følelse av å være maktesløs noe som kan føre til at lærerne delvis mister sympatien for disse elevene. Elever med samspillsvansker mangler i tillegg hensiktsmessige problemløsningsstrategier noe som kan resultere i at i stedet for å løse problemer som oppstår så lager disse elevene mer problemer (Drugli, 2013, s. 128). De opplever også å oftere bli avvist av jevnaldrende på grunn av sin dårlige sosiale kompetanse og at de ofte har et høyt aggresjonsnivå (Drugli, 2013, s.124-125).

Det kan også være en utfordring å bygge relasjoner til elever med samspillsvansker dersom de tidligere har opplevd å bli sveket eller har hatt vanskelige relasjoner til viktige omsorgspersoner. Elever som gjentatte ganger har opplevd at omsorgspersonene ikke er til å stole på, kan utvikle en grunnleggende mistillit til andre mennesker (Bowlby, referert i Bru, 2011, s. 29)

En annen utfordring man kan møte på er tidspress. Et ofte brukt begrep i skolehverdagen. Kinge (2016, s. 284) skriver at tidspress ofte er et hinder for den gode samtalen med elevene. Det at tiden ikke strekker til og at mye av innsatsen må rettes mot forhåndsbestemte planer og aktiviteter gjør at det er en utfordring å ha tilstrekkelig tid i arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker. Mangelen på tid til å arbeide med å inkludere elever med samspillsvansker vil i tillegg lite trolig bli en mindre utfordring i fremtiden da det er indikasjoner på at omfanget av elever med samspillsvansker er økende (Nordahl, referert i Haugen, 2008, s. 29). At antallet er økende kan også bidra til flere utfordringer da det er begrenset hvor mange elever med spesielle behov en klasse kan romme for at det ikke skal gå utover prestasjonene til de andre elevene (Ogden, 2015, s. 125)

2.2 Kompetanse

For at elever med samspillsvansker skal få hjelp til å bli sosialt inkludert er de avhengig av å møte voksne som kan se og forstå dem. Elevene som trenger hjelp med sosial samhandling må møte voksne som har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om hva som kan gjøres for å hjelpe dem (Midthassel, bru, Ertesvåg, Roland, 2011, s. 11). Holland (2013, s. 17-18) sier at når lærere jobber med elever med samspillsvansker så er det viktig at lærerne er bevisst i det arbeidet de holder på med. Med dette mener han at lærerne kommuniserer og samhandler godt med elevene og at de har forstått at det er de som voksne som har ansvaret for at det skal være en god relasjon mellom dem selv og eleven. Det er lærerne som har mulighet til å påvirke og endre en situasjon i positiv retning når situasjonen er fastlåst. På denne måten blir læreren sitt arbeid veldig viktig for at elever med samspillsvansker skal få hjelp og støtte til en positiv utvikling der elevene blir sosialt inkludert. Lærernes kompetanse kan dermed være en avgjørende faktor for om eleven med samspillsvansker får tilstrekkelig hjelp. På tross av dette påpeker Holland (2013, s. 19) at mange lærere føler at kompetansen ikke strekker til når de møter på atferd som er utover det som kan regnes som normalt. Lærerne mangler kompetanse om hva som er viktig eller hva de kan gjøre for å påvirke en slik vanskelig atferd som samspillsvansker kan være.

Holland (2013, s. 32-33) fremhever også at skolen generelt ikke kan nok om samspillsvansker, og forklarer dette med at skolen tidligere har vært opptatt av å lete etter årsakene til vanskene i individet. De har henvist elevene med vansker videre til eksperter i stedet for å se på miljøet rundt elevene. Dette har fratatt skolen viktig problemløsningskompetanse på området og Holland mener det har bidratt til at kompetansen som er i skolen i dag ikke strekker til. Vi tolker dette som at det er nødvendig å utfylle både lærernes og skolens kompetanse for å ha et tilstrekkelig godt nok grunnlag til å arbeide med å sosialt inkludere elever med samspillsvansker. At lærerens kompetanse må utfylles understrekes også av Nordahl et. al. som skriver at den enkelte pedagog ikke kan forvente å klare å håndtere spesielt utfordrende samspillsvansker uten ekstern støtte eller ekstra ressurser. Nordahl et. al. (2005, s. 136) skriver videre at mye tyder på at man har undervurdert veiledningsbehovet lærerne har og hvilke forutsetninger som må være tilstede for å utvikle gode tiltak. De påpeker at et slikt arbeid krever høy kompetanse og at lærerne må få faglig støtte og jevnlig tilbakemeldinger fra fagfolk for at å kunne sikre kvaliteten på arbeidet.

2.3 Samarbeidspartnere

Som nevnt ovenfor så er det nødvendig at læreren får faglig støtte og hjelp (Nordahl et. al., 2005, s. 136). Nordahl et. al. (2005, s. 179) påpeker at den lærerens profesjonelle kompetanse og egnethet vil bli utfordret i møte med elever med samspillsvansker. Det er da helt avgjørende at ledelsen sikrer at den enkelte lærer ikke blir stående alene. Gjennom å jobbe på gruppe- og teambaserte måter legges det til rette for en kollegial støtte og veiledning som bidrar til å styrke lærerens muligheter for å mestre den krevende hverdagen det er å arbeide med elever med samspillsvansker. Olsen og Mikkelsen (2015, s. 157) sier at å samarbeide med det øvrige kollegiet også er viktig for å sikre en god psykisk helse. Å samarbeide med kolleger er også en styrke ved at kolleger med ulike bakgrunn, erfaring og ferdigheter kan supplere hverandre i arbeidet (Nilsen og Vogt, 2008, s. 304). Dette tolker vi som at det er positivt for arbeidet at de voksne på skolen i større grad jobber som et team slik at lærerne i mindre grad må være alene om å iverksette og å påse at tiltak som skal gjelde eleven blir fulgt.

Nordahl et. al. (2005, s. 181) sier at det ofte er nødvendig med veiledning til de lærerne som til daglig jobber med elever med store samspillsvansker. Veiledningen bør komme fra eksterne instanser fordi det er viktig at noen kan se elevens atferd og situasjonene på andre måter enn de som daglig opplever vanskene. Lærerne er avhengig av dialog med og veiledning fra noen som har mer kompetanse om de aktuelle vanskene. De sier videre at denne veiledningen vanligvis bør skje fra noen som er ansatt i den aktuelle kommunen eller fylkeskommunen. Dette kan være fagpersoner i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og eventuelt barnevernet og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). PPT har også et lovpålagt ansvar for å veilede barnehage og skole i arbeid med atferdsproblemer (jf. opplæringsloven).

Kinge (2016, s. 283) påpeker at veiledning utenfra gjennom for eksempel PPT eller BUP også er viktig for å sikre at læreren holder en god kurs i arbeidet med å inkludere elevene med samspillsvansker. På denne måten blir arbeidet sikret gjennom at flere enn bare læreren påser at det som blir gjort er til god hjelp og støtte for eleven. Dette kan også bidra til at man unngår situasjoner der læreren forsterker negativ atferd slik at den positive utviklingen stagnerer på tross av at lærerens intensjoner er gode.

Skolehelsetjenesten er også en samarbeidspartner i arbeidet med elever med samspillsvansker. Nilsen (2008, s. 202) skriver at en sentral del av skolehelsetjenesten sitt arbeid er å drive opplysnings-, veilednings- og rådgivningsvirksomhet der blant annet samspill er et sentralt

tema. Nilsen skriver videre at skolehelsetjenesten skal særlig rette sin oppmerksomhet mot elever med spesielle behov deriblant elever med samspillsvansker.

Til tross for at lærerne er avhengige av gode samarbeidspartnere er det ikke alltid at samarbeidet fungerer slik man ønsker. Nordahl et. al. (2005, s. 181) sier at i arbeidet med samspillsvansker er det ikke tilstrekkelig med utredninger og eventuelt utløsning av spesialpedagogiske ressurser, man er avhengig av et samarbeid med veiledning og opplæring foregår over jevnlige møter med skolen over tid. Dette er derimot ikke alltid tilfellet. Mange skoler gir uttrykk for at de kan oppleve veiledningstjenesten som utilgjengelige og med lite relevant kompetanse (Arnesen mfl., referert i Nordahl et.al., 2005, s. 181).

I arbeidet med å sosialt inkludere elever med samspillsvansker er det viktig å ha et godt samarbeid med hjemmet. Skolen og hjemmet har en felles oppgave og er gjensidig avhengig av hverandre i barnas oppvekst (Nordahl et.al, 2005, s. 164). Et godt samarbeid med hjemmet er nødvendig for å oppnå et godt sosialt miljø (Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 183-189) og vil danne et godt utgangspunkt for positiv utvikling hos eleven (Veland, 2011, s. 27). Olsen og Mikkelsen (2015, s. 183-189) skriver at når en elev har behov for læring av sosiale ferdigheter så må læreren bli enig med elevens foresatte om hvilke mål de skal jobbe mot. Gjennom et slikt samarbeid kan tiltak iverksettes både på skolen og i hjemmet. De påpeker også at for å få til et godt samarbeid er det viktig at læreren er bevisst på at elevens oppførsel kan være situasjonsbetinget slik at den atferden som vises i klasserommet kan være ulik den foreldrene ser hjemme. Det er derfor viktig at læreren viser forståelse og anerkjennelse for foreldrenes perspektiv. At et godt samarbeid med foreldre er viktig blir også støttet opp av Nordahl et. al. (2005, s. 163-166) som sier at et godt samarbeid med foreldre øker muligheten for å endre utviklingen i positiv retning når elever har samspillsvansker. De sier videre at lærerens rolle i samarbeidet må være å støtte og oppmuntre foreldrene til de fellesoppgavene skolen og hjemmet har. Dette innebærer å ikke bare si ifra til foreldrene hver gang noe har gått galt eller når det har oppstått problemer, men også det å si ifra når ting går bra. Foreldre til elever med samspillsvansker vet som regel mer enn godt nok at de har barn som ikke tilpasser seg skolen på en hensiktsmessig måte og de trenger ikke å stadig bli minnet på det.

Olsen og Mikkelsen (2015, s. 188-189) sier at skolen har en viktig oppgave i å legge til rette for at foreldrene skal bli kjent med hverandre. Et godt foreldremiljø kan ha innflytelse på om foreldrene har en positiv oppfatning av skole-hjem-samarbeidet. Foreldrene kan også være en

ressurs i arbeidet med et godt klassemiljøet gjennom at de tar initiativ til og er involvert i sosiale arrangementer som elevkvelder eller skoleturer. De påpeker at slike arrangementene gir elevene mulighet til å bli kjent med hverandre på andre arenaer enn klasserommet. En godt sammensveiset foreldregruppe kan bidra til å skape et klassemiljø der alle skal føle trygghet og sosial tilhørighet. Det kan innebære å legge til rette for at elevene i klassen knytter vennskap, og at ingen blir holdt utenfor i sosiale situasjoner der det er naturlig at alle elevene i klassen deltar. Olsen og Mikkelsen trekker frem det å danne lekegrupper som inviteres hjem til de ulike familiene etter tur som et eksempel på hvordan det kan gjøres.

Uavhengig av hvilke samarbeidspartnere lærerne benytter seg av så mener Nilsen og Vogt (2008, s. 273) at det er viktig at arbeidsgruppen som samarbeidspartnerne utgjør er nokså stabil og møtes regelmessig for å følge opp tiltak og å evaluere og justere arbeidet underveis. De skriver også at det er avgjørende for samarbeidet at alle deltakerne føler en forpliktelse til felles innsats.

2.4 Tiltak

For å oppnå inkludering av elever med samspillsvansker er det viktig at lærerne jobber systematisk med å forbedre elevenes sosiale og språklige ferdigheter, og å styrke elevenes evne til å regulere egen atferd (Veland, 2011, s. 147). Dette arbeidet må igangsettes så tidlig som mulig. Som Veland sier: *“Barn som har svake sosiale eller faglige ferdigheter, bedrer ikke dette uten videre. Det er å gjøre utsatte barn en bjørnetjeneste å unnlate eller vente med å arbeide målrettet for å forbedre deres ferdigheter”* (2011, s. 147).

Holland (2013, s. 33) påpeker viktigheten av å ha en relasjonsforståelse av atferd. Med dette menes at miljøet der vanskene utspiller seg må vektlegges. Holland mener at gjennom å endre atferden til de som er i relasjon til eleven så kan man oppnå atferdsendring hos eleven. Med andre ord så er det viktig å vektlegge miljøet rundt eleven med samspillsvansker for å se på hva som påvirker og opprettholder samspillsvanskene og hvilke endringer som kan gjøres i miljøet. Denne sammenhengen mellom atferd og miljøet atferden er en del av er også noe Riber (2008, side 18) fremhever som viktig å være bevisst på. Riber skriver at man må forstå konteksten rundt en atferd for å forstå selve atferden.

2.4.1 Viktig med et godt grunnlag

Uavhengig av hvilke tiltak man innfører for å inkludere elever med samspillsvansker så er det viktig med et godt grunnlag. Holland (2013, s. 84-87) påpeker at for å oppnå en positiv atferdsendring så er det nødvendig med trygghet, tillit, nærhet og positive relasjoner. Det er derfor viktig å bygge tillit og trygghet hos eleven slik at man har et godt grunnlag for å lykkes i arbeidet med å inkludere eleven med samspillsvansker.

Kinge (2016, s. 39) påpeker at en god relasjon mellom lærer og elev kan ses på en bærebjelke som avgjør om et tiltak vil lykkes. En trygg og god relasjon vil bidra til at eleven får lyst til å samarbeide og vil kunne gi eleven verdifull motivasjon og følelsesmessig overskudd. Kinge skriver videre at eleven er den viktigste kilden og veilederen vi som lærere har, og at en god relasjon vil åpne for at vi kan spørre eleven med samspillsvansker hvordan vi best mulig kan arbeide for å støtte og hjelpe eleven i å bli inkludert. At en god relasjon vil bidra til å gi læreren forståelse og innsikt i elevens vansker er også noe Nordahl (2010, s.17) trekker frem. I tillegg skriver Nordahl at en god relasjon er avgjørende for elevens generelle vekst og utvikling. Det er med andre ord flere årsaker til at en god relasjon mellom lærer og elev er med på å skape et godt grunnlag i arbeidet med å inkludere en elev med samspillsvansker.

For å bygge en god relasjon er det viktig å bygge på positive erfaringer. Holland (2013, s.85) trekker frem viktigheten av å gjøre noe hyggelig sammen. Gjennom humor, glede og gode opplevelser skriver Holland at relasjonen mellom læreren og eleven vil bli styrket. Gode relasjoner kan også skapes gjennom læringsaktivitetene ved å gi god støtte og vise eleven at man har tro på elevens ressurser og muligheter (Bru, 2011, s. 29). En slik tilnærming der man viser anerkjennelse for eleven vil i følge Kinge (2016, s. 30) ikke bare ha positiv effekt på relasjonen mellom eleven og læreren, men også på eleven selv.

Hvordan læreren ser på eleven med samspillsvansker er også en viktig del av grunnlaget for arbeidet med å inkludere eleven. Elever med samspillsvansker trenger at læreren ser de på en positiv måte. De trenger at fokuset ikke bare blir på den negative atferden, men at de får oppmerksomhet for det positive de gjør. Holland (2013, s. 88) skriver at elever søker oppmerksomhet fra lærerne og viser mer av den atferden som gir dem oppmerksomhet. Ved å gi det negativ oppmerksomhet øker sannsynligheten for at eleven gjentar den negative atferden. *“Jo mer voksen oppmerksomhet som gis positiv atferd, desto mer positiv atferd viser barnet”* (Holland, 2013,s.89). Som lærere må man derfor være bevisst på hvilken atferd man gir oppmerksomhet. Eleven trenger oppmerksomhet, ros og oppmuntring på den positive atferden de viser. Holland (2013, s.95) skriver at ros og oppmuntring er spesielt viktig fordi at

elevene er avhengige av det for å utvikle et godt selvbylde og en evne til å rose andre. Holland skriver videre at elever med samspillsvansker trenger mer ros enn andre da elever med samspillsvansker ofte får for lite ros og positiv oppmerksomhet. Årsaken til dette er at man ofte venter med å rose eleven til eleven viser den perfekte atferden noe som gjør at det gjerne blir lenge mellom hver gang for de elevene som har vansker med samspill. Å ikke ha for høye krav for å gi ros er også noe Kinge påpeker som viktig: *“Det er viktig å gi oppmuntring og ros for innsatsen selv om de ikke alltid lykkes”* (2016,s. 33).

Kinge (2016, s. 160) trekker også frem det å normalisere problemene til elevene som noe som kan bidra til å skape et bedre grunnlag med tanke på de andre elevene. Kinge gjengir en situasjon der normalisering har bidratt til at barnet med vansker ikke har fått et stempel som vanskelig men i stedet for har kommet i en posisjon der han har fått støtte og blitt heiet på av de andre barna. Dette viser hvor viktig det kan være å være åpen med de andre i miljøet om en elevs vansker slik at man kan bygge en forståelse for at alle er ulike og at denne eleven har vansker med noen ting som gjør at han trenger støtte og trening på det.

2.4.2 Å iverksette tiltak

Når man skal sette i gang tiltak for å sosialt inkludere elever med samspillsvansker er det viktig å ha fokus på at alle elever er forskjellige og at ulike tiltak derfor vil fungere i ulik grad på de ulike elevene. Grimsæth og Irgan (2016, s. 44) sier at hver enkelt elev og enhver situasjon er unik. Lærerne trenger derfor kunnskap om årsakene til elevenes manglende kompetanse i samspill med andre for å forstå når det kommer til uttrykk og for å kunne møte elevene der de er til enhver tid. Å ha blikk for de individuelle forutsetningene er også noe Olsen og Mikkelsen (2015, s. 157) trekker frem. De skriver at læreren i tillegg må ha blikk for det sosiale samspillet i klassen når læreren skal arbeide for å få eleven til å vise prososial atferd i samhandling med andre. Eleven med samspillsvansker må få oppleve at de blir bekreftet og verdsatt for sine bidrag i den sosiale gruppen de tilhører. De må ha en rolle som er verdsatt og de må ha muligheter til å lære de ferdighetene som er nødvendige for det årstrinnet og den gruppen eleven deltar i (Ogden, 2009, s. 212). En metode for å lære slike ferdigheter på er sosial ferdighetsopplæring. Ogden (2009, 233-234) skriver at det grunnleggende for sosial ferdighetsopplæring er at det blant annet læres gjennom observasjon, modellering, praktisering og tilbakemeldinger. De sosiale ferdighetene må også være tilpasset tid, sted og personene man samhandler med. Olsen og Mikkelsen (2015, s. 166) påpeker at i en klasse foregår det et kontinuerlig samspill noe som gjør at klassen er et godt utgangspunkt

for sosial ferdighetsopplæring. I klassen kan sosiale ferdigheter både observeres, trenes på og man kan snakke om sosiale situasjoner med fokus på problemløsning. I klassen er det med andre ord gode muligheter for å lære sosiale ferdigheter i naturlige sammenhenger og situasjoner i tillegg til at læreren kan undervise om sosiale ferdigheter ut fra samme prosedyrer og prinsipper som skolefag slik Ogden (2009, 233-234) påpeker som nødvendige. Ogden understreker også at det er en positiv sammenheng mellom endring av sosial atferd og mengde og kvalitet på en slik sosial ferdighetsopplæring. Han påpeker også at sosial ferdighetstrening bør suppleres med andre tiltak for å redusere eller eliminere konkurrerende problematferd. Et slikt tiltak kan være stopp-strategien Olsen og Mikkelsen (2015, s. 170) skriver om. Stopp-strategien handler om å hjelpe elever til å handle hensiktsmessig gjennom at eleven skal øve på å stoppe opp i situasjoner der de opplever følelsesmessig frustrasjon og tenke seg om før de reagerer. Strategien går også ut på å lære elevene å reagere hensiktsmessig i slike situasjoner gjennom å trene med eleven på konkrete sekvenser som eleven senere får prøvd ut i reelle situasjoner.

2.4.3 Samtaler

Kinge (2016, s. 164) skriver at det er viktig at vi som lærere bruker det personlige språket vårt og ikke bare det pedagogiske. Kinge mener at vi har hatt en ukultur med at vi hovedsakelig har snakket *til* fremfor å snakke *med* elevene. Kinge skriver videre at å ha gode samtaler *med* elevene er en viktig del av arbeidet med å inkludere en elev med samspillsvansker da samtaler blant annet kan bidra til å sikre en personlig utvikling. Det er også mye som tyder på at hvordan vi lykkes med samtaler med elevene er avgjørende for arbeidet med å hjelpe elevene inn i gode utviklingsmønstre (Kinge, 2016, s. 28). Samtaler er også viktig for å avklare i hvilken grad elevene har vansker med samspill og dermed også behov for hjelp og støtte. Det er ikke nødvendigvis en entydig sammenheng mellom sosial isolasjon, avvisning og ensomhet. Når læreren har mistanke om samspillsvansker ved at en elev for eksempel er mye alene så vil det være nødvendig å snakke med elevene og å høre om hvordan eleven har det for å avdekke bakgrunnen til at eleven er mye alene og om eleven er ensom (Doplan, Closson og Arbeau, referert i Drugli, 2013, s. 127).

En god dialog med elevene vil kunne gi rom for å søke etter ord som kan hjelpe oss som lærere å sortere, rydde og skape forståelse og innsikt hos elevene. Dette kan igjen bidra til å øke elevenes bevisstheten på egne behov, ressurser og muligheter (Kinge, 2016, s. 24). Når vi iverksetter tiltak mener Kinge (2016, s. 29-30) at vi fort kan komme i den situasjonen at vi

fratar eleven muligheter til å få øve seg i blant annet selvkontroll, selvhevdelse og deltakelse. Gjennom å snakke med elevene og å ha en åpen dialog kan tiltakene planlegges sammen slik at elevene får anledning til å bli mer bevisst på og å bli en aktiv deltaker i egen utvikling. Dette er viktig en erfaring som vil gi elevene et bedre utgangspunkt når de møter på utfordringer senere i livet der kravene til mestring, styring, kontroll, positiv selvhevdelse og selvstendighet gjerne er store. Kinge skriver videre at gjennom samtale med anerkjennende og forståelsesfulle lærere der eleven blir involvert og bevisstgjort på egne ressurser, utfordringer og vansker vil eleven også lettere få hjelp til å finne alternative handlings- og uttrykksmåter. Kinge (2016, s. 38-39) påpeker at for at elever skal kunne utvikle en egen forståelse i seg selv så er elever med samspillsvansker avhengig av lærerens forståelse. Læreren må bruke sin forståelse til å gjennom samtale hjelpe eleven til å beskrive sin egen situasjon og behov gjennom ord og ikke gjennom handling.

Gjennom å gjennomføre samtaler som beskrevet vil det ifølge Kinge (2016, s. 282) ikke bare være virksomt på kort sikt. Kinge mener at slike samtaler vil hjelpe eleven å utvikle en selvinnsikt og forståelse som vil virke positivt på livskvaliteten også på lengre sikt. Å møte elever med samspillsvansker på denne måten ser ut til å styrke elevenes selvfølelse, øke deres opplevelse av egenverdi og øke bevisstheten om egne vansker. Dette gjør igjen at de utvikler et språk som kan brukes der de tidligere uttrykte seg gjennom handling.

2.4.4 Klassens rolle

Å inkludere en elev med samspillsvansker handler ikke om at eleven skal tilpasse seg klassens behov, men at klassen blir tilpasset eleven. Ogden (2009, s. 228) sier at for å oppnå at skolen skal være inkluderende så kreves det at alle elever er i stand til å omgås og samarbeide med elever med varierende sosiale forutsetninger, og som Ogden sier så: *“stiller inkludering krav til lærere og medelever”* (2015, s. 125).

Olsen og Mikkelsen (2015, s. 166) skriver at miljøet rundt eleven kan ha betydning for om elever med samspillsvansker velger å bruke den sosiale kompetansen de har. Det er derfor viktig at det sosiale kompetansen etterspørres og oppmuntres i klassen. Elever med samspillsvansker må bli bekreftet og verdsatt for sine sosiale bidrag (Ogden, 2009, s. 212). Nordahl et. al. (2005, s. 19) påpeker at ved uønsket atferd vil miljøet som regel reagere på én av to måter. Den ene er å løse problemene elevens vansker skaper ved å distansere seg fra eleven med samspillsvansker. Den andre er at gruppen forsøker å redusere og korrigere den

uønskede atferden gjennom å blant annet oppmuntre til hensiktsmessig atferd. Det er gjennom sistnevnte at eleven med samspillsvansker vil være inkludert i gruppen. Her må læreren arbeide med å få de andre elevene til å omgås og samarbeide med eleven med samspillsvansker og oppfordre eleven til å være sosialt aktiv slik at eleven er inkludert og får hjelp av miljøet rundt til å utvikle seg i en positiv retning.

En mangel på sosial deltakelse vil gå utover elevens sosial kompetanse ved at de får færre muligheter til å trene på sosiale ferdigheter (Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 166). En måte å sikre at elever med samspillsvansker får være sosialt aktive kan ifølge Bru (2011, s. 27) gjøres ved å gi dem roller der de får utnyttet sine faglige interesser og styrker. En annen måte kan være å legge til rette for at medelever oppmuntrer dem til å være sosialt aktive gjennom å blant annet lage avtaler med prososiale elever. Læreren kan også inngå avtale med eleven med samspillsvansker om at eleven skal forsøke å øke sin sosiale aktivitet. Bru påpeker videre at slike avtaler må inneholde konkrete og kortsiktige mål som følges opp der fokuset er på fremskritt og hva eleven har fått til siden sist.

Som nevnt tidligere er sosial ferdighetsopplæring en metode som kan brukes i hele klassen. Læreren kan jobbe med å lære hele klassen gode problemløsningsstrategier gjennom at klassen i fellesskap definerer et sosialt problem, har en ideudgnad der alle får komme med sine løsninger, for så å bli enig om den løsningen som er mest hensiktsmessig i den sosiale situasjonen (Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 172-173). På denne måten får alle elevene, ikke bare eleven med samspillsvansker, utviklet sine sosiale ferdigheter gjennom å lære hvordan de best mulig kan løse sosiale problemer. Sosial ferdighetsopplæring kan også gjennomføres på måten Ogden (2009, s. 249-251) beskriver. Der introduser læreren bestemte ferdigheter for klassen og underviser om ferdighetene gjennom å stille reflekterende spørsmål og å demonstrere med både positive og negative eksempler. Demonstreringene kan gjøres gjennom både rollespill og diskusjoner. Målet er at de refleksjonene som blir gjort rundt ferdigheten skal overføres på en slik måte at elevene kan ta det i bruk i praksis. Det er derfor viktig å vektlegge hvorfor ferdigheten er viktig og hvilke konsekvenser det kan få om man for eksempel mangler ferdigheten. Et eksempel Ogden trekker frem er avvisningsferdigheten. Her kan læreren stille spørsmål om hva det betyr å si nei til noen og hvordan man kan si nei til hverandre uten at det går utover vennskapet.

Som nevnt tidligere så er relasjoner til medelever både nødvendig for at eleven skal være inkludert, og for at eleven skal ha en god sosial utvikling. Som Drugli (2012, s. 120-121) sier

så er det i all hovedsak i relasjoner til andre at den sosiale utviklingen foregår. Gode relasjoner med jevnaldrende er dermed viktig for elevene med samspillsvanskers utvikling. Slike relasjoner har også stor betydning for elevenes trivsel og læring (Nordahl, referert i Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 157). Drugli (2013, s. 124-125) mener at gode relasjoner til jevnaldrende vil tilføre en emosjonell og sosial støtte som elever med samspillsvansker er i risikozonen for å få for lite av. Drugli skriver videre at gjennom slike relasjoner og å få delta i lek lærer elevene å utvikle selvkontroll, fleksibilitet og sosiale ferdigheter. Negative sosiale opplevelser i skolen mener Bru (2011, s. 30) kan føre til at elever med samspillsvansker unngår krevende sosial samhandling. Dette gjør det vanskeligere å opprettholde gode relasjoner til medelever. Det er derfor viktig at læreren bidrar gjennom å strukturere samhandlingen i klassen. Dette kan læreren gjøre gjennom å være oppmerksom på blant annet hvordan elevene med samspillsvansker plasseres i klasserommet. Bru påpeker at det vil være gunstig for elever med samspillsvansker å være plassert sammen med elever som er prososiale og at det jobbes bevisst på å skape godt relasjoner gjennom blant annet bruk av ikke-faglige aktiviteter.

3. Metode

I dette kapitlet presenterer vi de metodiske valgene vi har tatt i arbeidet med vår masteroppgave. Siden det er flere faktorer som påvirker valg av metode, måtte vi vurdere og diskutere før vi kom frem til det som vi følte ble riktig for vår oppgave. Etter å ha vurdert ulike metoder for å belyse vår problemstilling, fant vi ut at vi ville bruke en kvalitativ tilnærming i vårt forskningsprosjekt. For å kunne belyse vår problemstilling og våre forskningsspørsmål kom vi frem til at et casestudie er det mest hensiktsmessige. Vi har derfor foretatt fire semistrukturerte intervju med fem lærere for å høre deres erfaring og meninger slik at vi har fått frem hvordan de jobber for å inkludere elever med samspillsvansker.

Vi vil videre i dette kapitlet beskrive gjennomføringen av prosjektet vår, både i forkant, under og i etterkant av intervjuene. Til slutt vil vi si litt om vår tolkning og analyse og redegjøre for etikk, validitet og reliabilitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

De valgene vi som forskere tar når vi undersøker og presenterer våre funn vil være preget av vår vitenskapsteoretisk forankring. I vår oppgave har vi fokus på den delen av samfunnet som begrenser seg til elever med samspillsvansker og de erfaringene lærere har med å inkludere disse elevene. Vi har dermed valgt et samfunnsvitenskapelig tema, og oppgaven vil være preget av at vi har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming.

Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010, s. 82) forklarer en fenomenologisk tilnærming som en tilnærming der forskeren utforsker og beskriver mennesker og deres erfaringer med, og forståelsen av et fenomen. Forskeren forsøker å forstå meningen med et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øyne. I følge Halvorsen (2008, s. 23) er man i hermeneutikken opptatt av å forstå eller fortolke en handling ved å undersøke hva slags intensjoner som ligger bak. Man søker etter indre mening og helhetlig forståelse.

I vår oppgave spør vi lærerne etter deres erfaringer med arbeidet med samspillsvansker, deres forståelse av samspillsvansker og hvordan de jobber med å inkludere disse elevene. Vi spør altså om hvordan de ser på og arbeider med fenomenet sosial inkludering av elever med samspillsvansker. Videre er vi som forskere nødt til å tolke den informasjonen lærerne har gitt oss og forsøke å få frem ny kunnskap. Vi setter sammen de ulike lærernes meninger og erfaringer å prøver å danne en helhet. Undersøkelsen vår har dermed en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, med at vi ser på et fenomen som vi deretter fortolker.

I vår oppgave jobber vi med en overordnet problemstilling og flere forskningsspørsmål som preger arbeidet vårt. Blant annet er de ulike spørsmålene i intervjuguiden tett knyttet opp mot de ulike forskningsspørsmålene, og når vi bearbeidet datamaterialet så delte vi opp materialet i kategorier basert på de samme forskningsspørsmålene. Disse kategoriene har vi både tolket hver for seg, men også som en helhet. Et eksempel er at hvordan vi tolker lærernes erfaringer med inkludering av elever med samspillsvansker er sammenhengende med hvordan vi tolker det lærerne forteller om hvilke samarbeidspartnere de benytter seg av. Begge delene både påvirker og blir selv påvirket av blant annet datamaterialet som helhet og vår egen forforståelse. Den hermeneutiske sirkel baserer seg i følge Johannessen, Tuft og Christoffersen på at all fortolkning består i stadig bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke, og vår egen forforståelse. Disse avhenger av hverandre: hvordan delene skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten skal fortolkes osv. Den gir en illustrasjon av hvordan fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes (2010, s. 364-365)

All empirien brukt i denne oppgaven har blitt hentet inn gjennom intervjuer av lærere. Det vil si at materialet vårt bygger på enkeltindividers subjektive tanker.

3.2 Design

Halvorsen (2008, s. 96-97) sier at for at man skal vite hvordan man konkret skal gå frem for å innhente informasjon fra virkeligheten, så må man utarbeide det som kalles et forskningsdesign. Forskningsdesignet omfatter ikke bare de tekniske fremgangsmåtene som datainnsamlingsmetode, men også en del andre valg som får avgjørende betydning for hele forskningsarbeidets videre forløp. I et ekstensivt opplegg ønsker man å gå i bredden, ved å undersøke alle enhetene ut fra én variabel og man får et godt grunnlag for å trekke generelle slutninger om den typen enheter en har studert. Intensive opplegg gir mindre mulighet for å generalisere, men man oppnår detaljkunnskaper om enheten ved at mange variabler samles inn, man kan studere det i et helhetsperspektiv og forskeren kan ha mulighet for å komme i et personlig forhold til den utforskede. Kvalitative undersøkelser vil gjerne gi beskrivelse av få enheter ved hjelp av mange variabler, mens kvantitative undersøkelser vil gå i bredden og beskrive og analysere mange enheter med relativt få variabler.

I vår oppgave har vi fem informanter som vi har intervjuet for å kunne analysere hvordan lærere jobber for å sosialt inkludere elever med samspillsvansker. Vi ønsker ikke å generalisere, men å få frem det særegne, detaljer og prosesser. I vår oppgave forholder vi oss til én case, hvor casen er sosial inkludering av elever med samspillsvansker. Selv om vi i oppgaven vår har begrenset oss til å intervjuer få lærere, vil datainnsamlingen likevel være detaljert og omfattende gjennom at vi prøver å gå i dybden slik at vi får frem mest mulig informasjon om sosial inkludering av elever med samspillsvansker, altså casen vår. Vi bruker dermed det forskningsdesignet som kalles case. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 85-86) sier at case betyr tilfelle. Det som kjennetegner case-studiene er at forskeren, gjennom detaljert og omfattende datainnsamling, samler inn informasjon fra noen få enheter eller caser. Samfunnsforskning kjennetegnes ofte av at en eller flere caser tar all oppmerksomhet og blir beskrevet mest mulig. Med andre ord undersøkes casen grundig og detaljert for å innhente mest mulig data slik at forskeren får samlet inn så mye informasjon (data) som mulig om det avgrensede fenomenet (casen).

Skogen (2006, s. 52-57) sier at casestudier egner seg spesielt godt når man studerer her-og-nå fenomener i det virkelige liv, og der vi ikke kan manipulere og kontrollere variablene. Selv om casestudier kan plasseres inn under den hermeneutiske forskningstradisjon, er det ikke en tilnærming hvor en bare kan bruke kvalitative data. En kan velge blant alle tilgjengelige informasjonskilder. Det opereres med ulike typer av casedesign, slik at en kan velge et som passer best mulig for de aktuelle forskningsspørsmål og tilgjengelige data. En casestudie kan altså være både kvalitativ og kvantitativ. Vi benytter oss bare av kvalitative metoder og vår casestudie er derfor også kvalitativ.

Vi forholder oss til én case: sosial inkludering av elever med samspillsvansker. Vi får informasjon fra fem ulike lærere fra skoler innenfor en bestemt kommune. Yin(referert i Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 87-88) arbeider med to dimensjoner i designen av casestudier, hvor den ene dreier seg om hvorvidt man arbeider med en enkeltcase eller flere caser, mens den andre handler om hvorvidt man anvender en eller flere analyseenheter. Dette vil altså si at vi har et enkeltcasedesign med flere analyseenheter, hvor analyseenheten er de lærerne vi intervjuer.

3.3 Metode

I vår oppgave stiller vi spørsmål til lærerne om hvordan de jobber for å inkludere elever med samspillsvansker noe som skal gi oss innsyn i hvorfor den enkelte lærer gjør som han gjør i dette arbeidet og hva han mener er viktig. Vi er ute etter lærernes personlige oppfatninger og erfaringer og har derfor valgt å forske kvalitativt. Kvalitativ metode er ifølge Gran (2012, s. 33) en metode som gir tilgang til hva folk mener med det de gjør og sier. Det brukes på meningsbærende materiale, skapt av mennesker. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 31-32) skriver at innenfor kvantitativ tilnærming er man opptatt av å telle opp fenomener, det vil si å kartlegge utbredelsen. Det baserer seg på opptellinger av sosiale fenomen og sammenhengen mellom fenomenene. En kvantitativ undersøkelse vil dermed ikke passe til det vi ønsker svar på, da vi er ute etter en dypere innsikt i hvordan lærerne jobber for å sosialt inkludere elever med samspillsvansker. Skulle vi forsket kvantitativt på en slik oppgave ville oppgaven enten blitt strukket langt utover de rammen vi har i masterstudiet, eller så hadde vi bare fått overfladiske data om hva lærerne som en større gruppen har av tanker og erfaringer.

3.4 Intervju

I vår oppgave er vi ute etter å få lærerne til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer knyttet til inkludering av elever med samspillsvansker og derfor var det naturlig at valget falt på forskningsmetoden intervju. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) snakker man i forskningsintervju med personer fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller gir uttrykk for handlingsvalgene sine.

I vår oppgave er vi ute etter erfaringene og tankene til informantene våre og vi har derfor valgt et kvalitativt intervju. Siden vi vil ha nettopp erfaringene og tankene deres, er det viktig at vi ikke begrenser oss til forhåndsbestemte svaralternativer eller lukkede spørsmål. For vår oppgave er det mest hensiktsmessig å vær åpen for å finne de ulikhetene som ligger i dybden hos de ulike menneskene gjennom at vi har åpne spørsmål og vi har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål slik at vi på best mulig måte kan systematisere og organisere de ulike individuelle tankene og erfaringene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 20-42) sier at det kvalitative forskningsintervju forsøker å forstå verden sett fra informantens side. Man prøver å få frem betydning av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden. De sier også at strukturen ligner på en dagligdags samtale, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk. Halvorsen (2008, s. 141) sier en type kvantitativ metode er standardiserte intervju. I standardiserte intervju stiller man spørsmålene på en måte som er bestemt på forhånd og alle informantene får de samme spørsmålene.

I vår forskningsoppgave vil vi få frem det særegne, og det er dermed hensiktsmessig å ha relativt åpne spørsmål. Vi ønsket likevel å ha noen retningslinjer/utgangspunkt å gå etter da vi er ganske uerfaren innen forskning. Det ble dermed naturlig for oss å ha et semistrukturert intervju. I følge Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010, s. 137) har semistrukturerte intervju en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Spørsmålene, temaene og rekkefølgen kan variere. Man kan bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden etter hvordan det passer i intervjuet. I følge Halvorsen (2008, s. 137) skjer ustrukturerte intervju muntlig og intervjueren styrer samtalen så lite som mulig, mens informanten fører ordet. En fordel med dette er at man kan få belyst problemstillingen fra litt ulike synsvinkler og dermed få en mer helhetlig forståelse, mens en ulempe er at man ikke får stilt samme spørsmål til de ulike informantene. Halvorsen (2008, s. 141) sier at i standardiserte intervju stiller man spørsmålene på en måte som er bestemt på forhånd og alle informantene får de samme spørsmålene.

Det finnes flere muligheter til hvordan man gjennomfører intervjuene. Vi gjennomførte ansikt-til-ansikt intervju fordi dette økte vår mulighet til en personlig relasjon til informantene. Vi

fikk observert informantene og føler på den måten at vi fikk en dypere forståelse, blant annet ved at vi fikk med oss kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Tjora (2012, s. 140-141) sier at dybdeintervju betraktes som intervju som skjer ansikt-til-ansikt, men at det av og til kan være nødvendig å gjennomføre intervju via telefon. Ulempen med dette er at man mister muligheten til å bruke kroppsspråk, og dermed forsvinner noe av samtaleaspektet som det gode intervjuet er avhengig av. I noen tilfeller kan det være fordelaktig å bruke telefon uansett. Dette kan for eksempel være av økonomiske eller praktiske grunner eller på følsomme temaer. På følsomme temaer vil det kunne føles tryggere for informanten og da særlig i forhold til anonymitet.

Ett av intervjuene vi har gjennomført er et gruppeintervju. Grunnen til at det ble et gruppeintervju var rett og slett fordi det var eneste muligheten de hadde til å la seg intervjuet.

Når vi fikk tilbudet vurderte vi fordelene og ulempene ved et slikt intervju. Fordelene våre var at det visste seg å være vanskelig å få tak i informanter og vi kunne dermed ikke være kresen, informantene ville kunne komme på ting som følge av hva den andre informanten forteller, og lærerne jobbet i samme team noe som kunne gi oss et mer nyansert bilde av hvilke erfaringer de hadde tilknyttet til elevgruppen og elever med samspillsvansker. Ulempene var at vi risikerte at den ene informanten kunne bli dominerende, informantene var kollegaer og kunne derfor ha sperrer med å fortelle fritt om negative erfaringer, og at vi ikke hadde tilstrekkelig med tid for å sette oss inn i en ny metode før vi måtte ha intervjuet. Sistnevnte løste vi at ved at vi utførte intervjuet så likt de andre intervjuene som mulig ved at vi hadde fokus på at begge skulle komme til ordet og gi utfyllende svar på alle spørsmålene vi stilte.

Siden vi i utgangspunktet ikke hadde planlagt å gjennomføre et gruppeintervju, og at denne avgjørelsen ble tatt på kort varsel prioriterte vi å bruke tid på å bearbeide dette intervjuet for å forsikre oss at intervjuet hadde god kvalitet på tross av at det ble litt annerledes enn opprinnelig planlagt. Etter å ha transkribert intervjuet og gått igjennom det de to ulike informantene ga av informasjon konkluderte vi med at intervjuet hadde god kvalitet der de to informantene både svarte hver for seg og supplerte hverandre. Samspillet mellom informantene gjorde at det ved flere tilfeller virket som at det den ene sa trigget hukommelsen til den andre slik at den andre informanten kom med mer utfyllende informasjon til noe som var blitt sagt tidligere. Postholm sier at et gruppeintervju baserer seg på en utspørring av flere individer enten hver for seg eller samtidig i en formell eller uformell setting. Gruppeintervju kan benyttes for å hjelpe informantene til å komme på ulike hendelser eller å utdype

beskrivelser av hendelser eller erfaringer som de har felles (2010, s. 72-73). Etter å ha vurdert intervjuet har vi konkludert med at selv om intervjuet ble gjennomført på en litt annerledes måte enn planlagt, så er ikke dette noe som har påvirket intervjuet negativt siden begge informantenes erfaringer og meninger kommer godt frem under hele intervjuet.

Vi har brukt lydopptak i våre intervju, for som Tjora sier gir dette oss en visshet om at vi har fått med oss alt som ble sagt (2012, s. 137). Når man bare intervjuer vil man kunne konsentrere seg mer om informantene som snakker, slik at man oppnår god flyt og kommunikasjon i intervjuet. Hovedgrunnen til at vi har valgt å ha lydopptak er at det gir oss gode muligheter til å gå tilbake til lydopptakene og høre hva som faktisk ble sagt. På denne måten kvalitetssikrer vi arbeidet ekstra. Vi valgte likevel at den ene av oss skulle sitte å notere ned samtidig som intervjuet foregikk. Dette både for å ha et førsteutkast som kunne gi oss et bilde av innholdet i intervjuet slik at det ikke hastet å transkribere intervjuene, og for å kunne notere ned ting som ikke nødvendigvis kommer med på lydopptaket, slikt som ansiktsuttrykk eller kroppsspråk. Dette er også en ekstra sikkerhet slik at dersom det tekniske utstyret ikke fungerer, så har vi likevel gode data fra intervjuene.

3.5 Deltakende observasjon

I tillegg til intervju vurderte vi å bruke deltakende observasjon. Grunnen til at vi vurderte dette er at det kan være med på å underbygge det vi har fått av informasjon i intervjuene. Vi hadde kunnet observere deler av det som kommer frem i intervjuene slik at vi får kommet enda mer i dybden av hvordan lærerne jobber.

Fangen sier at man gjerne ser deltagende observasjon sammen med andre metoder som for eksempel intervju. Når man kombinerer flere metoder kalles dette triangulering. Fangen sier videre at denne kombinasjonen gir et godt grunnlag for å kunne validere tolkningene sine, (2004, s. 9-10) og det er nettopp derfor vi vurderte å gjennomføre observasjon. Fangen sier også at observasjon gir en unik mulighet til å studere menneskers samhandling og språkbruk uten at forskeren påvirker samhandlingen i så stor grad som man vil gjøre i et intervju (2004, s. 9-10). Med utgangspunkt i vinklingen av oppgaven vår valgte vi å ikke gjennomføre observasjon. Siden vi er ute etter lærerens erfaring og at det kom frem i intervjuene at de enkelte elevene trenger ulik form for støtte og at klassen som gruppe gjerne oppfører seg annerledes når det er andre tilstede i rommet, kom vi frem til at det ville være lite

hensiktsmessig å observere. Så for å få et utbytte av å observere måtte vi ha observert over en lengre periode. Dette ville krevd mye mer tid enn vi har til disposisjon.

3.6 Utvalg

Når vi har kontaktet rektorene ved de ulike skoler har vi presisert at vi ville intervju noen som har erfaring med å jobbe med å sosialt inkludere elever med samspillsvansker.

Vi ønsker å ha fokus på erfaringer knyttet til elever på barnetrinnet, og ba derfor også om å få intervju lærere som jobber på barnetrinnet. Vi har valgt å intervju fem lærere. Tjora (2012, s. 145) sier at hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er å velge informanter som av ulike grunner kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Man kaller slike utvalg for strategiske, noe som innebærer at de ikke er tilfeldig utvalgt.

3.7 Gjennomføring av undersøkelsen

3.7.1 Før intervjuet

Vi startet med å utarbeide en intervjuguide. Siden intervjuene våre er semistrukturert, inneholder intervjuguiden bare åpne spørsmål som vi ønsket svar på, og oppfølgingsspørsmål vi kunne stille om det skulle være nødvendig. Det å få spørsmålene åpne og gode nok er en prosess, men vi ble til slutt fornøyd, etter blant annet veiledning. Når vi hadde fått utarbeidet intervjuguidene begynte vi å ta kontakt med rektor ved skoler. Vi fikk videre direkte kontakt med aktuelle lærere som vi avtalte tid og sted med.

3.7.2 Under intervjuet

Under selve intervjuet var vi begge til stede, hvor den ene stilte spørsmål, mens den andre fungerte som en slags "sekretær". "Sekretæren" noterte fortløpende under intervjuene det som ble sagt og om det var tydelig kroppsspråk som var viktig for å få med nyansene av det som ble sagt. Dette gjorde også at selv om vi tok opp intervjuene så ville vi ikke miste alle dataene i tilfelle det tekniske utstyret streiket. I tillegg fikk vi med aspekter som kroppsspråk som ikke kommer så godt frem på et lydopptak. Vi prøvde å få intervjuet til å flyte mest mulig og lot informanten være den som i størst grad førte ordet.

3.7.3 Etter intervjuet

Etter intervjuene gikk vi igjennom notatene fra intervjuet for å få et overblikk over hvilken informasjon vi hadde fått slik at vi kunne diskutere det som var kommet frem med en gang. Dette var for oss en viktig del av prosessen for å tidligst mulig få en oversikt over datamaterialet slik at vi med en gang kunne ta kontakt med informantene for å få oppklart eventuelle uklarheter eller eventuelt ha tid til å avtale nye intervju dersom det skulle være nødvendig. Etter det første intervjuet var det i tillegg spesielt viktig å gå igjennom hvilken type informasjon vi hadde fått for å vurdere om intervjuguiden ga oss den informasjonen vi søkte eller om vi måtte foreta noen endringer. Vi konkluderte med at intervjuguiden ga oss informasjon som var i direkte sammenheng med hensikten med oppgaven vår, og valgte derfor å ikke foreta noen justeringer av intervjuguiden.

Etter å ha gjort et grovarbeid for å få en god oversikt begynte vi å transkribere intervjuene. Vi valgte å transkribere intervjuene hver for oss slik at vi kunne sammenligne transkriberingene våre. Da vi sammenlignet transkriberingene så vi at det hovedsakelig var, sett bort fra ulikheter i pauser, tegnsetting og lignende, få forskjeller, og at der vi hadde skrevet to ulike ord så kom det av at det var vanskelig å høye nøyaktig hvilket ord som ble sagt. Antall ord som var ulik mellom våre transkripsjoner varierte mellom syv og 17 ord. Gruppeintervjuet hadde betydelig flere ulikheter i transkripsjonene enn de andre intervjuene. Dette kom av at informantene til tider snakket i munnen på hverandre noe som gjorde det ekstra utfordrende å tyde hva de sa. Et eksempel på dette var at det var vanskelig å høre om informanten sa “da tror jeg” eller “det tror jeg”. Denne forskjellen på ordene påvirket ikke meningsinnholdet, men vi valgte likevel å lytte igjennom denne delen av opptaket og diskutere hva som ble sagt, til vi ble enig i at informanten sa da og ikke det. Vi valgte å gjøre dette for å sikre at transkripsjonene ble mest mulig korrekte.

Disse delene av lydopptakene gikk vi da igjennom sammen og diskuterte uklarhetene til vi ble enige. Selv om det var veldig tidkrevende at begge transkriberte, så valgte vi å gjøre det slik med alle intervjuene for å sikre at transkripsjonene er pålitelige og har høy kvalitet. Når vi var ferdige med å transkribere alle intervjuene organiserte og analyserte vi meningsinnholdet i datamaterialet slik at vi fikk frem et mønster ved å identifisere tema og forsøke å belyse problemstillingen vår. Deretter tolket vi med utgangspunkt i relevant teori.

3.8 Transkribering

I tillegg til at vi tok notater underveis i intervjuene benyttet vi som sagt oss av lydopptak som vi etterpå transkriberte. Vi har valgt transkribering slik at vi under hele arbeidet med oppgaven enkelt kan gå tilbake og bruke transkripsjonen som et korrektiv for å forsikre oss at vi alltid holder oss til det informantene faktisk sa. Vi har valgt å anonymisere og normalisere transkripsjonen. Dette vil si at vi har sensurert alle navn fortløpende når vi har transkribert og at vi har “oversatt” det muntlige språket til korrekt skriftlig form. Dette har vi gjort både for at det skal være mer lettlest når vi arbeider med datamaterialet og når vi siterer informantene i den endelige oppgaven, og av etiske grunner som vi utdyper i kapittelet om etikk, reliabilitet og validitet.

3.9 Tolkning og analyse

Når vi skulle i gang å behandle datamaterialet vårt måtte vi begynne med å redusere mengden data. Allerede før vi var ferdige med å transkribere intervjuene satt vi igjen med en uhåndterlig mengde sider tekst. Det var derfor nødvendig at vi reduserte mengden data gjennom å kode og kategorisere datamaterialet. Vi kategoriserte datamaterialet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre. Å analysere vil si å dele opp noe i biter eller elementer der målet er å finne en mening eller et mønster i datamaterialet, mens å tolke vil si å sette noe inn i en større sammenheng og å forsøke og forklare funnene fra analysen (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010, s. 164). Når vi var ferdig med å analysere all dataen vår, gikk vi videre til å tolke det vi har analysert. Dette gjorde vi ved å sette oss inn i relevant teori. Vi så på teori rettet mot inkludering i skolen, sosial kompetanse og samspillsvansker. Noen sentrale forfattere i dette arbeidet var blant annet Emilie Kinge, Thomas Nordahl og Terje Ogden. Vi måtte videre drøfte dataene våre i lys av relevant forskning på området. Altså går vi fra del til helhet og tilbake igjen. Det som er tanken i den hermeneutiske sirkel. Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010, s. 163-164) sier at kvalitative data ikke taler for seg selv, de må fortolkes. Å tolke betyr å sette noe sammen i en større sammenheng. Det er da vanlig å ta for seg teori på det området man forsker på, og se funnene i lys av denne relevante teorien. Forskeren forsøker med andre ord å forstå og forklare funnene fra analysen. Når all data er tolket, bør forskeren ha nådd formålet med forskningsoppgaven sin.

3.10 Etikk, reliabilitet og validitet

Tjora sier at det er viktig å gjøre rede for hvordan ens egen posisjon kan prege forskningsarbeidet (2012, s. 203). Ingen av oss har, sett bort fra praksis, jobbet som lærere og vi har dermed begrenset erfaring med elever med samspillsvansker. I en praksisperiode vi hadde sammen opplevde vi flere episoder med elever med samspillsvansker som bidro til å engasjere oss. Siden da har vi begge vært veldig interessert i å vite mer om hvordan lærere jobber for å sosialt inkludere disse elevene. Vi mener at siden vi har begrenset erfaring minker sannsynligheten for at vår kunnskap og erfaringer rundt inkludering av elever med samspillsvansker vil kunne påvirke resultatet i nevneverdig grad. Likevel ser vi på den erfaringen vi har som en ressurs siden det er erfaringene våre som har lagt grunnlaget for engasjementet vårt for forskningen. Vi tenker at når man skal skrive en masteroppgave eller forskningsarbeid generelt er det viktig at man jobber med noe som engasjerer og samspillsvansker er noe som engasjerer oss begge.

3.10.1 Etiske hensyn

Når vi forsker på mennesker er etiske hensyn viktig. Kvale og Brinkmann skriver at intervjuene kanskje tar opp følsomme emner som gjør at det er viktig å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene, og til personene og institusjonene som nevnes i intervjuet (2015, s. 213). Siden vi er ute etter lærernes personlige erfaringer har vi hatt fokus på at lærerne skal få være helt anonyme for at det skal være lettere for lærerne å dele sine erfaringene uten å være bekymret for en eventuell konfrontasjon eller lignende. Vi har også valgt å anonymisere skolene lærerne jobber ved for å forhindre at elever knyttet til erfaringene lærerne deler ikke skal kunne bli gjenkjent. I tillegg til å informere om at alle informantene er anonyme informerte vi også informantene om hensikten med forskningen og at de til enhver tid kan trekke seg fra undersøkelsen. Dette gjorde vi for å forsikre oss om at det samtykket vi fikk fra informantene ble gitt på et korrekt grunnlag. Vi har også vært i kontakt med rektorene ved de skolene lærerne er ansatt ved for å informere om forskningen vår slik at også rektorene har kommet med samtykke for at vi intervjuer lærerne ved skolen. Sett bort fra e-poster mellom oss og de ulike informantene og rektorer ved skolene har vi valgt å ikke notert ned noe om informantene som kan brukes for å identifisere dem. Informantene er også anonyme overfor veileder og andre som bistår i løpet av arbeidet.

Siden vi valgte å bruke lydopptak under intervjuene har vi undersøkt om forskningsprosjektet vårt er meldepliktig. Gjennom å fylle ut skjemaet på siden til Norsk senter for forskningsdata (u.å.) fant vi ut at prosjektet ikke er meldepliktig siden vi ikke registrerer andre opplysninger i

kombinasjon med opptakene. Vi har likevel tatt ekstra hensyn som følge av valget om lydopptak. Som Kvale og Brinkmann (2015 s. 213) påpeker som viktig, så blir både lydopptakene og transkripsjonene lagret trygt for å forsikre at vi er de eneste som har tilgang til de. Vi har også slettet opptakene fortløpende når de har blitt ferdig transkribert.

Å transkribere intervjuene har også gitt noen etiske dilemmaer. I følge Tjora (2012, s. 144) må man vurdere om det er aktuelt å bruke dialekter eller å normalisere transkripsjonene. Vi har valgt å “oversette” transkripsjonene til bokmål for å anonymisere geografisk tilhørighet, og for at både datamaterialet og sitater brukt i den endelige oppgaven skal være mer lettlesbare. Vi har også valgt å renskrive transkripsjonene. Reglene for det muntlige og det skriftlige språket er ulike, og en ordrett transkribering av et muntlig språk kan derfor fremstå som usammenhengende og kan medføre en uetisk stigmatisering (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 214). I vårt tilfelle vil det si at siden vi intervjuer lærere kan en ordrett transkribering gi et inntrykk av at lærerne har et dårlig og lite korrekt språk noe som vil kunne sette informantene i et dårlig lys som fagpersoner og da kanskje spesielt som eventuelle norsklærere.

3.10.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig data er og i hvilken grad forskningen kan etterprøves. Reliabilitet er altså knyttet til hvor nøyaktig data i forskningen er; hvordan den har blitt samlet inn, hvilken type data det er, og hvordan den har blitt bearbeidet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). LeCompte og Goetz (1982) påpeker at mennesker ikke er statiske og at det derfor er umulig å få det nøyaktig samme resultatet om en undersøkelse blir etterprøvd. For vår forskning vil det si at de lærerne som vi intervjuer mest sannsynlig ville svart litt annerledes om de ble intervjuet på nytt ved et senere tidspunkt. Selv om rammene for intervjuet ville vært de samme, så ville lærerne ha utviklet seg som mennesker og dermed også ordlegge seg på andre måter, ha et litt annet fokus når de svarer eller ha flere erfaringer å snakke om.

Siden kvalitativ forskning er vanskelig å etterprøve vil vi, som Krumsvik (2014, s.158) påpeker er viktig, være transparent og tydelig i våre beskrivelser slik at det blir tydelig for leseren hvilken type data vi har brukt, hvordan det er samlet inn, og hvordan vi har bearbeidet den. Dette vil vi tydeliggjøre blant annet ved å legge ved intervjuguiden i masteroppgaven. I tillegg vil vi ta vare på transkripsjonene av intervjuene slik at vi kan vise til det tilnærmet utolkete datamaterialet dersom det skulle oppstå tvil om vår tolkning av datamaterialet er

pålitelig. For å sikre at transkripsjonen er pålitelig testet vi påliteligheten gjennom at at vi begge, hver for oss, transkriberte alle intervjuene. Dette er en metode som Kvale og Brinkmann (2015, s. 210-214) påpeker vil kunne fortelle oss om transkripsjonene er pålitelige ved at vi sammenligner transkripsjonene ved å telle antall ord som er forskjellig i de to transkripsjonene. Dersom antallet ulike ord er høyt vil det antyde at det ligger for mye subjektiv tolkning i én eller begge av transkripsjonene, og at transkripsjonene derfor ikke kan ses på som tilstrekkelig pålitelig. Med bakgrunn i at vår differanse var så liten og at de ordene som var forskjellig ikke forandret meningsinnholdet, så mener vi at det ikke er grunnlag for å si at våre transkripsjoner er preget av en subjektiv tolkning.

3.10.3 Validitet

Høy validitet er forutsatt av høy reliabilitet (Grenness, 2012, s. 111), og handler om forskningens troverdighet. Høy validitet kan ikke garanteres selv om man benytter seg av anerkjente prosedyrer og metoder. Validiteten avhenger av forholdet mellom virkeligheten og de konklusjonene som blir tatt, og det finnes ingen metoder som kan garantere for at de konklusjonene vi har tatt som forskere stemmer overens med virkeligheten. Validitet er også relativt og må sees i forhold til målet med forskningen og omstendighetene rundt. Høy validitet kan ikke bevises eller bli tatt for gitt gjennom bruk av metode, men metoder kan brukes for å skaffe bevis som igjen kan usannsynliggjøre trusler mot validiteten (Maxwell, 2013, s. 121)

Vi ser ikke på validitet som noe som er enten - eller. Vi ser på validitet, og også reliabilitet, som et kontinuum mellom to ytterpunkter: perfekt validitet, og helt fraværende validitet. Det vil dermed kunne være ulike grader av validitet. Vi støtter også Grenness som sier at "*det imaginære toppperfeksjonspunktet aldri kan nås av den enkle grunn at ingen undersøkelser er feilfrie*" (2012, s. 112). Dette vil si at selv om vi har tatt alle forholdsregler og vært så grundig som det lar seg gjøre, så vil det alltid være noe å pirke på som vil gjøre at validiteten ikke vil kunne bli perfekt. Vi vil likevel kunne oppnå tilstrekkelig høy validitet til å kunne sannsynliggjøre at oppgaven er troverdig.

Grenness skriver videre om flere ulike former for validitet. Innholdsvaliditet er en form for validitet som dreier seg om hvorvidt innholdet i undersøkelsen dekker det som er målet med undersøkelsen (2012, s. 113). I løpet av vårt arbeid har vi sikret høy innholdsvaliditet gjennom å fortløpende vurdere om forskningen vår hele tiden henger sammen med

intensjonen med forskningen. Dette var spesielt viktig da vi utformet spørsmålene i intervjuguiden for å ikke risikere at de spørsmålene vi stilte informantene våre ville gi svar som ikke hadde tett nok sammenheng med problemstillingen. Grenness viser også til at innholdsvaliditet kan testes gjennom å blant annet få en fagperson til å se over at spørsmålene som benyttes i undersøkelsen dekker målet med undersøkelsen (2012, s.113). Dette var en test som vi hovedsakelig gjorde selv ved at vi stilte oss spørsmålet om spørsmålene ville gi oss svar på om hvordan lærere på barnetrinnet jobber for å sosialt inkludere elever med samspillsvansker. Som en ekstra kvalitetssikring valgte vi å også få veilederen til å vurdere intervjuguiden for å forsikre oss at vi ikke hadde sett oss “blind” på eget arbeid.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) skriver at forskernes tidligere forskning er med på å avgjøre troverdigheten når ny forskning skal vurderes. Vi har, sett bort fra arbeidet med bacheloroppgave, ingen tidligere erfaringer eller forskning som kan bygge opp under vår troverdighet som forskere. På bakgrunn av dette har vi under hele arbeidet diskutert de valgene og avgjørelsene vi har tatt for å bevisstgjøre oss selv og hverandre på at de valgene vi tar er gjennomtenkte og logiske. Denne bevisstgjørelsen vil også komme frem i den endelige oppgaven ved at vi beskriver de valgene vi har tatt slik at leseren selv kan bedømme vår troverdighet.

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer vi sentrale funn fra vår undersøkelse. Vi vil prøve å presentere funnene mest mulig objektiv og fortolke minst mulig. Problemstilling med forskningsspørsmål er rammen for den kategoriseringen vi har gjort og hvordan vi har bearbeidet det materiale vi har samlet inn. Presentasjonen av datainnsamlingen tar sikte på å formidle erfaringer, opplevelser og meninger hentet inn fra fem informanter. Informantene som deltok i dette forskningsprosjektet hadde ulik bakgrunn innen læreryrket. Kapitlet vil uttrykke informantenes syn, ved at funnene mange steder vil siteres gjennom direkte sitater for å bevare og styrke forskningens reliabilitet. Dette har vi valgt å gjøre for å ivareta informantenes integritet. Empirien er transkribert om til bokmål og vi har valgt å gi informantene pseudonymer for å bevare informantenes anonymitet samtidig som vi ivaretar lærernes stemmer. For å tydeliggjøre for leseren hvilke to lærerne vi intervjuet sammen har vi valgt å gi de samme forbokstav. Disse to lærerne går under pseudonymene Bjørg og Beate. De

Øvrige lærerne har fått pseudonymene Anne, Cecilie og Dina. Forskningen tar utgangspunkt i alle intervjuene, og vi har vektlagt å få frem lærernes samlede erfaring.

4.1 Kompetanse

Alle lærerne vi intervjuet har jobbet i skolen i flere år. Tre av lærerne har jobbet i rundt ti år, mens de to andre har begge over tyve år med erfaring fra læreryrket. De har alle en pedagogisk utdanning, hvor tre av informantene også har spesialpedagogisk utdanning. På tross av at alle har en lærerutdanning uttrykker samtlige at utdannelsen ikke har vært tilstrekkelig. Beate som har 60 studiepoeng i spesialpedagogikk sa blant annet: *“Det er kun erfaring (...) vi lærte jo ikke om adferdsvansker og sånn her ting”*. Det at primærkompetansen kommer av erfaring var lærerne entydige på. *“Kompetansen er rett og slett at jeg har jobbet i mange år”* (Dina).

Generelt ga lærerne uttrykk for at de i dag har en kompetanse som generelt strekker til, men at det er konkrete tilfeller der samspillsvanskene er så utfordrende at de har behov for å supplere med hjelp utenfra eller å fordype seg i faglitteratur knyttet til de konkrete utfordringene. De var tydelige i at de er innstilt på å hente inn mer kompetanse og uttrykker en innstilling om at det alltid er noen som kan mer og som kan være en ressurs i deres arbeid for å ivareta elevene med samspillsvansker. *“Jeg har spurt etter hjelp nå fordi at jeg tenker det kan komme noen som har mer kompetanse og som kan veilede og se det fra en annen vinkel”* (Anne).

Alle lærerne påpekte også at de aldri blir ferdig utlært, men at det alltid vil være et behov for å bygge på kompetansen fortløpende etterhvert som nye situasjoner og problemstillinger oppstår. *“Jeg tror ikke vi er ferdig utlært. Også er det jo aldri slik at det som fungerte på den ene ungen, det kan du ta på neste unge og, for det er liksom en ny problemstilling og en ny gruppe”* (Dina).

I tillegg til at flere av lærerne nevnte å bygge på kompetansen gjennom å lese faglitteratur ved siden av når de hadde en konkret case, så var det én av lærerne, Cecilie, som også påpekte at hun i tillegg bruker sosiale medier for å følge med på det som skjer innenfor generell pedagogikk og spesialpedagogikk. Hun hadde også et godt eksempel på en situasjon der kompetansen hennes kom til kort da hun en gang fikk en elev som hadde samspillsvansker i form av at eleven ikke snakket i klassen.

Da er det klart at da må jeg lese meg litt opp, hvorfor snakker ikke denne eleven? hva kan det være? hvor kan jeg få hjelp? hvor henter jeg informasjon? hvor henter jeg kunnskap? selv om jeg har jobbet med lignende før, så er jo hver elev unik. (Cecilie)

4.2 Samspillsvansker

4.2.1 Begrepsavklaring

Samtlige av lærerne vi intervjuet forsto samspillsvansker som at en elev har vansker med å tolke signaler fra andre og at de har vansker med de skrevne og uskrevne forventningene som er knyttet til oppførsel, noe som gjør at de ikke fungerer godt i samspill med andre elever.

“De sliter med måten de skal ta kontakt med andre på. De har lyst å være i lag med, men så gjør de det kanskje på feil måte” (Bjørng). “I utgangspunktet er det jo det at du ikke fungerer i lag med andre barn. Alt fra lek til kanskje å jobbe med grupper. Å ikke få det helt til i lag med de andre ungene” (Dina). “Å forstå hva det er som forventes av dem og hvordan de skal oppføre seg” (Anne).

4.2.2 Hvordan oppdage elever med samspillsvansker

Lærerne uttrykker at de elevene som har utfordringer med samspill ofte viser tydelig tegn. De ser at de ikke mestrer det sosiale. Det kan sees ved at elevene er stille, går mye alene, er utagerende, skaper uro i klassen eller ofte kommer i konflikter. *“Det flyter liksom ikke” (Dina).* Samspillsvansker kan også komme til uttrykk gjennom det faglige arbeidet. *“De mister litt fokus” (Cecilie). “De blir ikke valgt, og melder seg ut av gruppearbeidet” (Dina).* Noen elever har også andre diagnoser som gjør at lærerne er mer oppmerksom på hvordan disse elevene fungerer i samspill. *“Han har andre diagnoser i tillegg så han var på en måte litt i søkelyset kan man si” (Anne).* Lærerne sa at de sjeldent plutselig oppdager at en elev har samspillsvansker, men at de ofte observerer hvordan en elev fungerer i samspill med resten av klassen tidlig. *“Når du får en ny gruppe ser du fort hvordan gruppen fungerer sammen.” (Dina). “Det syns jeg at jeg ser veldig fort. Du ser at de ikke mestrer, de viser tydelig tegn på at de ikke mestrer” (Cecilie).* Klassetrivsel.no er også noe som kom frem som et verktøy som kan hjelpe dem å oppdage at det er noen elever som har samspillsvansker ved at de står utenfor det sosiale miljøet i klassen. Klassetrivsel.no er en sosial kartlegging hvor elevene svarer på om de har noen å være med og hvem de har lyst å være med. Verktøyet gir muligheten til å se om svarene elevene har gitt er gjensidige eller om det er elever som ingen

har valgt. *“Om det er en elev som er helt alene som ingen har valgt i undersøkelsen. Da er alarmklokken der med en gang”* (Björg).

4.2.3 Utfordringer knyttet til samspillsvansker

Lærerne sa at utfordringer knyttet til elevene med samspillsvansker er at de ikke har tilfredsstillende sosiale strategier, noen kan bli fysisk og slite ut de andre elevene med sin væremåte. *“De sliter jo ut de andre ungene med sin væremåte og sånt, og de andre blir jo så lei”* (Björg). Dette gjør at de andre elevene fort trekker seg fort unna og kan bli ufin, ekkel eller bare utestenge eleven med samspillsvansker. *“De vil ikke være sammen med (eleven med samspillsvansker) fordi de er redd for å bli slått”* (Anne). Lærerne uttrykker at elevene med samspillsvansker ofte mangler selvinnsikt og ikke ser seg selv og sin egen oppførsel. *“De gjør ingenting galt, de klarer ikke å se at de selv har dårlige strategier”* (Björg). Elevene trenger dermed støtte og veiledning, og det kan være en utfordring å få elevene til å være med på denne læreprosessen når eleven ikke ser sin egen rolle i vanskene. Å støtte og veilede elevene i sosialt samspill er noe lærerne jobber med daglig. Dette arbeidet er tidskrevende fordi det tar tid å gjøre vendinger og lærerne må dermed være tålmodig. *“(.)ikke en eneste dag uten at jeg må ta meg av slike sosiale problemer”* (Cecilie).

Lærerne hadde også erfaring med at elever med samspillsvansker ikke alltid får til å gjøre det de vet forventes. *“Selv om han vet nøyaktig hva som forventes så er det vanskelig å få det til veldig ofte”* (Anne). Dette var noe av flere av lærerne påpekte, og som kunne være en utfordring. Lærerne så likevel på det som en god støtte i at elevene blir veiledet slik at de blir bevisst på hva som forventes på tross av at en slik bevissthet ikke alltid alene er tilstrekkelig for at eleven skal korrigere atferden sin.

En annen utfordring som ble nevnt er at samspillsvansker ofte er knyttet til andre diagnoser noe som gjør at samspillsvanskene utarter seg på mange ulike måter, og som skaper en ekstra utfordring fordi det kan være vanskelig å skille hvilken oppførsel som kommer av øvrige diagnoser og hvilken oppførsel læreren kan forvente av eleven. *“Jeg evner ikke å forstå hvorfor han slår. Er det diagnosen eller er det oppførsel eller.. Kan han ikke noe for det eller kan vi på en måte lære han å slutte?”* (Anne). De ulike elevene med ulike sammensetninger av vansker som lærerne møter på krever alle omfattende og individuell sammensetning av kompetanse, veiledning og støtte fra læreren. *“Hvordan skal du angripe det her? Har du en med asperger som kanskje trekker seg unna og ikke er i lag med og ikke prater med folk og*

sånt. Da har vi ikke kompetanse” (Björg). Dette er en veldig krevende utfordring. Som en av lærerne sa ganske oppgitt: *“Det er jo så mye man møter på. Jeg er bare en lærer”* (Beate).

Cecilie påpeker at selv om noen har samspillsvansker som er avgrenset til bestemte steder og situasjoner, så sliter de fleste av disse elevene generelt med samspill, og de vanskene er derfor noe de har med seg fra barnehage eller andre arenaer. Dette gjør at disse elevene har en del erfaring med hvordan voksne håndterer vanskene noe som kan bli en utfordring når læreren skal skape en god relasjon og trygghet for eleven. *“Det er ikke sikkert at det er så fort gjort å skape en trygghet, det spørs jo hvilke erfaringen eleven har fra før”* (Cecilie).

Lærerne har erfart at de fleste elevene ønsker å være sosiale, men at elever med samspillsvansker sliter fordi de ikke vet hvordan de skal oppføre seg og blant annet utagerer, slik at de andre elevene tar avstand. *“De har lyst å være i lag med, men så gjør de det kanskje på feil måte”* (Björg). Å hjelpe eleven med dette kan være utfordrende. *“Vanskelig å lære bort hvordan skal du være en god venn”* (Anne). Det kan også være utfordrende at noen elever velger bort å være med de andre elevene, ikke fordi de ikke ønsker å være sosial, men på grunn av blant annet at de ikke får ha regien i samspillet. Da må lærerne få elevene til å forstå at en del av det sosiale samspillet også innebærer at de andres meninger skal bli hørt og at man må være med selv om man ikke får bestemme alt. *“Det er forskjell på det å ikke få være i lag med og det å få velge å ikke være i lag med”* (Dina). Det kom også frem erfaringer med elever som sier de ønsker å være alene, men som det har vist seg egentlig er ensom og er redd for å ta initiativ slik at det kan bli synlig at de ikke har venner. Som regel kommer det ofte frem etterhvert at de har et ønske om å være sosial, men at de ikke vet hvordan. *“Jeg tror ikke på unger som sier de vil gå alene”* (Dina).

I tillegg til at selve arbeidet med å hjelpe elevene med samspillsvansker er tidskrevende, så må lærerne også bruke tid på å trøste disse elevene fordi at de ofte blir lei seg når de får negative reaksjoner på sin væremåte. Lærerne må da også hjelpe elevene å forstå hva de gjør feil slik at eleven får hjelp til å skape gode relasjoner. Alle aspektene av dette arbeidet tar mye tid bort fra det faglige og de andre elevene. *“De andre elevene trenger også å bli sett”* (Anne). Utfordringen med at dette arbeidet er tidskrevende er noe samtlige av lærerne gir uttrykk for er en av de største utfordringene. *“Det er timer her hvor jeg skulle stått og undervist enn å ta meg av sånne sosiale greier”* (Anne).

At arbeidet med en elev er tidskrevende gjør at det blir en ekstra belastning hvis det er flere elever i klassen som har større vansker med samspill. *“Hvis det er flere elever i klassen som har store vansker med dette, så kan det være utfordrende”* (Cecilie). Cecilie uttrykte også at hun opplever at det blir flere og flere barn med slike vansker. *“(..)stadig flere barn med emosjonelle vansker, psykiske vansker. Det er vi vel enig om. Helsesøstrene og. De springer jo beina av seg for å hente inn til samtaler”* (Cecilie).

4.3 Samarbeidspartnere

Lærerne vi har intervjuet har mange ulike samarbeidspartnere de benytter seg av når de jobber med elever med samspillsvansker. De samarbeidspartnerne som kom opp i intervjuene er: kollegaer, assistenter, ledelsen, foreldre, Statlig spesialpedagogisk tjeneste (statped), pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barne og ungdomspsykiatrien (BUP), skolefritidsordning (SFO) og innsatsteam. Å samarbeide med så mange ulike instanser og personer kan være krevende og samtlige av lærerne påpeker at uansett hvem det er de samarbeider med så er det *“Viktig at de voksne som jobber med og som er involvert i hverdagen til eleven er inkludert i det arbeidet man gjør og at man har en felles holdning”* (Cecilie).

Samtlige av lærerne vi intervjuet var helt klar på at kollegaer er viktige samarbeidspartnere. De er en ressurs i situasjonsøyeblikket ved at de kan hjelpe og avlaste der og da. Et eksempel på dette var at både andre lærere på trinnet eller assistenter kan ta over klassen når det oppstår en situasjon der læreren er nødt til å ta seg av eleven med samspillsvansker. *“Vi har jo heldigvis en assistent. Som på en måte ofte kan overta klassen”* (Anne). Kolleger kan også bidra gjennom å blant annet skape *“en plass hvor det tettes godt hvor du kan øse både inn og ut”* (Cecilie) slik at læreren i fortrolighet kan ventilere og få råd når arbeidet er ekstra krevende. Gjennom et slikt rådgivningsarbeid mellom kollegaene sier Anne at *“Vi er flink å på en måte tette igjen hullene til hverandre”*.

Alle lærerne mente at foreldrene er en av de viktigste samarbeidspartnere. *“Viktig med god kontakt med hjemmet”* (Anne). Et dårlig samarbeid med foreldrene vil være en utfordring fordi det kan virke hemmende for inkluderingsarbeidet og gjøre det vanskelig å oppnå gode resultater når blant annet tiltak iverksettes. *“Foreldrene er våre viktigste støttepartner. Altså hvis ikke de er på vårt parti så kommer vi ingen vei”* (Björg). For å sikre et godt samarbeid med foreldrene fremhevet lærerne at det er viktig å ha full åpenhet og at de ikke bare forteller

om det negative, men sørger for å bygge på det positive ved å blant annet fortelle foreldrene om når eleven har fungert godt i samspill med de andre elevene. *“At man er flink å fortelle om det som går bra, det er SÅ viktig. Ikke bare ring hjem for å fortell når det er negative eller gale ting som skjer”* (Cecilie). Det er ikke bare foreldrene til eleven med samspillsvansker som kan vært en utfordring. Også foreldrene til de andre barna kan skape utfordringer i arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker. To av lærerne delte erfaringer om foreldre som har gitt beskjed til sine barn at de ikke får være sammen med eleven(e) med samspillsvansker. Dette bidro til å skape konflikter og hindret et inkluderende arbeid. Lærerne var derfor klare på at i slike situasjoner så er det nødvendig å gå i dialog også med de foreldrene for å forklare at på skolen, så skal alle være inkluderte.

Det er jo litt oppdragelse, å få foreldrene til å skjønne at du kan ikke velge, du vil få arbeidsplasser hvor du kanskje ikke liker alle like godt, men du må oppføre deg. Det er en del av det å vokse opp. (Dina)

En annen lærer påpekte at for å unngå at foreldrene til de andre elevene oppfordrer sine barn til å ekskludere eleven med samspillsvansker, så kan det være nyttig å legge opp til aktiviteter der foreldrene møtes slik at foreldrene får se hverandres barn i samspill med hverandre. Læreren hadde erfart at når foreldrene fikk møte og prate med foreldrene til eleven med samspillsvansker så fikk de ofte en større forståelse for de utfordringene som er knyttet til samspillsvanskene.

En annen sentral samarbeidspartner alle lærerne tok opp er helsesøster. Samtlige av lærerne så på helsesøster som en fin ressurs ved at helsesøster både kan bidra med å observere elevene med samspillsvansker, og å ha samtaler med elevene, foreldrene og elevene, eller elevgrupper som har utfordringer. Flere av lærerne fortalte om konkrete episoder der det hadde vært givende for elevene å ha faste samtaler med helsesøster for å blant annet snakke om hvordan de er sammen med andre barn. Blant annet sier Anne dette om en elev med samspillsvansker *“(...)Og da skaper hun seg ofte uvenner. Så der har det vært et tett samarbeid med helsesøster. Hvor helsesøster har hatt faste samtale”*

Et godt samarbeid med ledelsen ble også fremhevet som en nødvendighet. *“Når du jobber med utfordrende elever så er det jo veldig viktig at man har en åpen dør til ledelsen”* (Cecilie). Gjennom et godt samarbeid med ledelsen så står læreren mer styrket i utfordringene ved at ledelsen kan bidra med å gi råd, veilede og å gi ekstra ressurser i form av kursing eller å sette læreren i kontakt med andre med mer kompetanse enten utenfra eller innad i skolen.

Disse kan blant annet være fra BUP og PPT som begge er instanser lærerne kunne fortelle om positive erfaringer med når egen kompetanse kom for kort. Flere av lærerne var også klar på at BUP og PPT er instanser de aktivt tar initiativ til et samarbeid med når tiltak ikke gir tilfredsstillende resultater. Dette kom godt frem da Bjørg og Beate fortalte om en elev med vansker som hadde vært ekstra krevende: *“Bjørg: Her trenger vi faktisk at det kommer noen med litt utvidet peiling enn det vi har her. Beate: For nå har vi prøvd alle triksene i boka”*.

Som en del av dette kompetansebidraget fortalte lærerne at PPT og BUP ofte kan bidra gjennom observasjon og støtte.

..veldig nyttig samarbeid for oss (..) for de (BUP) kan hjelpe oss å se ting på en annen måte. Ikke minst at de støtter det arbeidet vi gjør, for det er jo ikke bestandig at man er 100% sikker på at det er rett det vi gjør og da trenger vi den støtten fra noen. (Cecilie)

“Jeg ser jo at med en gang jeg får noen utenfra så ser de ting som ikke jeg har sett. At ok, kanskje han bare skrek etter oppmerksomhet og egentlig bare ville bli sett litt” (Anne).

Alle lærerne er enige i at de ulike samarbeidspartnerne hovedsakelig bidrar positivt, og har en viktig rolle i å inkludere elever med samspillsvansker. Samarbeidet er viktig både som en hjelp til læreren når læreren blant annet ikke evner å forstå omfanget av samspillsvanskene, og for å sikre at de voksne som er involvert i elevens hverdag har en felles holdning.

Utfordringer med manglende felles holdning kom frem da en av lærerne påpekte frustrasjon rundt at det som var blitt bygd opp kunne bli revet ned en annen plass ved at de voksne hadde ulik måte å tenke på slik at de ulike tiltakene enten ikke ble fulgt opp eller ble fulgt opp på en lite konsistent måte. På tross av at lærerne var bevisst på at det er viktig å ha en felles holdning, så er tid en faktor som ble tatt opp som en utfordring. Flere av lærerne opplevde at det ikke er satt av tilstrekkelig med tid for å sørge for at de ulike samarbeidspartnerne jobber med og ikke mot hverandre. For eksempel sier Cecilie:

Vi har jo et samarbeid med dem (SFO), men vi har ikke noe tid til å ta opp slike ting, og fortelle at nå er det sånn og sånn med den eleven og vi jobber sånn og sånn og hvorfor vi gjør det. Det er ikke nok å bare møtes i gangen.

For lite tid kom også frem som en utfordring da Bjørg og Beate fortalte om frustrasjon knyttet til samarbeidsmøter. De hadde begge vært i samarbeidsmøter der de hadde følt på at de snakket om én elev mens BUP eller PPT snakket om en annen som følge av at representantene fra BUP eller PPT brukte for lite tid til å observere.

Björg: De må bruke litt tid. De kan ikke bare komme én eller to ganger. For det er mange ulike settinger også må de være her såpass mye at de blir litt usynlig. Hvis det kommer et fremmed menneske inn i klasserommet. Beate: Det gjør noe med dynamikken.

4.4 Tiltak

Uavhengig av hvilket tiltak lærerne har innført så er det viktig at det er en kontinuerlig prosess og at de voksne som jobber med elevene har en felles forståelse, at man jobber steg for steg med rimelige mål slik at man ser tydelige fremskritt. *“Du kan ikke ta en uke på høsten og tenke at nå fungerer det. For det gjør det jo ikke”* (Dina). De påpeker at det er viktig at man jobber på en slik måte at elevene føler seg verdsatt og verdifull, og at de blir sett for den de er. Lærerne fremhevet også at det er viktig å ikke bare ha fokus på det eleven ikke mestrer, for da kommer man ingen vei og man går inn i en negativ sirkel. *“Man må bygge opp eleven og få elevens selvfølelse til å vokse gjennom å bygge på det positive”*(Cecilie).

Alle lærerne var litt usikker på hvor grensen går mellom generelle tiltak som går på alle elever, og når de setter inn ekstra tiltak som følge av samspillsvansker. Samtlige av lærerne kom frem til at det ikke er en tydelig overgang mellom generelle tiltak og ekstra tiltak, men at ekstra tiltak som regel blir innført fortløpende etter hvert som de generelle tiltakene ikke strekker til. På tross av usikkerhet rundt skille mellom generelle tiltak og ekstra tiltak var flere av lærerne klar på at de satt inn tiltak når de ser at en elev har vanskelig for å henge med, og at det er viktig å *“kvele ilden i starten”* (Cecilie).

4.4.1 Viktig med et godt grunnlag

På spørsmål om det er noe som er viktigere enn andre ting når lærerne jobber for å sosialt inkludere elever med samspillsvansker var lærerne mer opptatt av grunnlaget for et godt inkluderingsarbeid enn konkrete tiltak. En god relasjon mellom elev og lærer var en ting som gikk igjen hos alle. *“Det er jo relasjon, relasjon, relasjon. (..) Kommer ingen vei uten en god relasjon med de ungene”* (Beate). De var opptatte av at elevene skal vite at de har et støtteapparat rundt seg med lærere som bryr seg, og at elevene har tillit til læreren slik at de får et miljø der eleven på eget initiativ kan fortelle om ting. *“Du må ha snakket med dem før det skjer, blitt kjent med dem. Det er jo for sent å begynne å bli virkelig kjent med dem når det begynner å bli vanskelig for da åpner de seg ikke”* (Dina). Eksempler på hvordan lærerne gjør

dette er at de viser forståelse slik at elevene erfarer at lærerne ikke blir sinte når elevene forteller om at de har gjort noe dumt. Det tar seg også tid til å snakke med elevene før timene, når de er ute eller går på turer, og de setter av tid til de elevene som uttrykker behov for det. Dina påpekte også at det er viktig å følge opp avtaler gjort med elevene selv om elevene kanskje har glemt at de ønsket å prate slik at elevene vet at de kan være trygge på henne og ha tillit til at hun følger opp de avtalene som har blitt gjort. Lærerne påpekte også at de roser elevene positivt og har positive forventninger til elevene.

Beate påpekte også viktigheten av at det er de som tilpasser seg eleven og ikke motsatt. *“Vi kan ikke forandre barnet før vi har forandret oss selv”* (Beate). Slik at når de prøver ut tiltak og ikke får et ønsket resultat så tenker de: *“Hvordan kan jeg gjøre dette på en annen måte?”* (Beate).

En annen ting som ble fremhevet som viktig er at alle skal ha noen å være sammen med og at de kjenner på at det er trygt å være i klassen og at klasserommet kan være et fristed hvor de har det bra sammen. Dette skaper lærerne blant annet gjennom å normalisere utfordringene og lære elevene at det skal være slik at man er forskjellig. *“Vi må normalisere det. At det er utfordringer, og at alle har vi utfordringer i forskjellig lag. Vi må ikke problematisere for mye”* (Cecilie).

4.4.2 Det første steget i arbeidet

Arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker er omfattende. På spørsmål om hvor lærerne startet med arbeidet når de fikk mistanke om at det er en elev som har vansker med samspill, så var svarene ulike. Anne fortalte at ved mistanke om samspillsvansker så var hun raskt ute med å få en kollega eller en annen fagperson på skolen til å komme inn i klassen for å observere eleven for å få noen andres vurdering om hvorvidt det er grunn til mistanke.

Bjerg og Beate fortalte at de ofte oppdaget elever med samspillsvansker ved at de går alene, lager uro eller ofte er i konflikter med andre. De kunne dermed fortelle at de hadde som strategi å gå i dialog med disse elevene som var i slike situasjoner for å få frem elevenes egne tanker, både generelt men også som en konkret metode for å bidra til å avdekke om det er grunn til videre mistanke om samspillsvansker.

For både Cecilie og Dina var gode relasjoner et nøkkelord. Cecilie var tydelig på at det grunnleggende for å starte et inkluderingsarbeid med elever med samspillsvansker er at eleven ser på henne som et redskap og opplever at hun har en positiv holdning til eleven. Hun var

derfor opptatt av å først og fremst jobbe for å få en nær relasjon til eleven der eleven har tillit til henne slik at grunnlaget for det videre arbeidet er best mulig. Dina hadde en litt annen vinkling der det var relasjonen mellom elevene som sto i fokus ved å legge opp til organisert lek slik at den eleven hun har mistanke om at har samspillsvansker skal få flere muligheter for samspill med flere ulike elever. Som hun sa *“Unger blir ikke kjent ved å sitte ved hver sin pult.”*

4.4.3 Erfaring med ulike tiltak

Hvordan lærerne konkret jobber for å sosialt inkludere elever med samspillsvansker er omfattende og tiltakene er alt fra hvordan de møblerer klasserommet, setter sammen grupper og at de er tilgjengelige i utetiden, til at de har kontrakter med elevene med samspillsvansker, ansvarliggjør klassen som helhet, og at de har ulike typer samtaler.

Konkrete tiltak som går på eleven med samspillsvansker er at lærerne jobber for å bedre elevens forutsetninger til å delta i aktivitet med de andre elevene. Dette gjøres blant annet ved å forklare regler og å forberede elevene på overgangene mellom aktiviteter ved å være tydelig på hva som forventes av de. Anne fortalte også at de på hennes skole hadde et tilbud til elever med samspillsvansker der eleven deltok på et SNAP-kurs (Stop now and plan) der elevene kan lære ulike strategier for hvordan de skal håndtere utfordringene når de plages med samspill.

Flere av lærerne hadde også kontrakter eller avtaler med elevene med samspillsvansker. Der de satt konkrete mål som elevene senere fikk én til én-oppfølging på. Disse avtalene kunne også innebære å ha en samtale fortløpende etter konflikter der lærer stiller reflekterende spørsmål rundt episoden. Bruk av kontrakter eller avtaler var ikke noe som bare var mellom elev og lærer. To av lærerne kunne fortelle at helsesøster også ble brukt til dette arbeidet. En av lærerne fortalte om et eksempel der hun hadde en elev som skapte seg uvenner ved at eleven ville være “lærer”. Denne eleven hadde faste samtaler med helsesøster der helsesøster og eleven sammen lagde kontrakt med enkle regler som eleven senere fikk oppfølging på.

Samtaler med elevene fremsto som det mest omfattende og nyttigste tiltaket. Rammene for samtalene varierte ved behov og kunne være én til én, i smågrupper, i full klasse, jente- eller guttegrupper, og kunne være både planlagte og ikke planlagte, som for eksempel veiledning i forbifarten.

Ett av målene for å snakke med elevene med samspillsvansker var å la elevene selv få sette ord på egne tanker, følelser og for å hjelpe eleven til å se seg selv og det de kan gjøre. *“For noen ganger så må jo de også bidra litt”* (Dina). Samtalene ble også brukt til å involvere eleven i inkluderingsarbeidet gjennom å blant annet spørre *“Hva kan jeg gjøre for å hjelpe deg? Hva tenker du hadde vært lurt?”* (Dina).

I tillegg til å snakke med eleven med samspillsvansker er det viktig å involvere de andre elevene. Det er viktig at de både får lufta den frustrasjonen de av og til kjenner på, og at de selv er med å bidrar for å inkludere eleven med samspillsvansker. *“Hva kan du bidra med for at dette skal bli bedre?”* (Björg). Da sier lærerne at de blant annet bruker samtaler i hele klasser, slik at alle elevene kan få høre tips og ideer til hvordan de selv kan bidra for at klasse miljøet skal være godt og inkluderende. Anne sier at hun setter inn klassens time når hun ser det er behov for det.

For å få en større innsikt i elevgruppen og å se de elevene som står utenfor er de andre elevene et godt verktøy. Dina sier det er spesielt viktig å snakke med de andre elevene, da de elevene som står utenfor sjeldent vil si dette selv. *“Har dere sett noen som er utenfor? Hva gjør du? Har alle noen å leke med?”* (Dina). I arbeidet med å se de elevene som står utenfor kan også klassetrivsel.no som nevnt tidligere være et godt verktøy.

Og der får vi kanskje opp noe annet enn det vi greier å se. Da jobber vi knallhard med gruppa. Gruppa som helhet om at de har et ansvar på å inkludere dette barnet. Hva skal du gjøre for at hun skal få det bra? (Beate)

En annen måte å involvere andre elever i arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker kan være å lage avtaler med elever som har en sterk sosial posisjon i klassen og er omsorgsfulle av seg. At de kan ha et lite ansvar på det å være i lag med eleven med samspillsvansker og ta seg litt av at de som er utenfor får bli inkludert i den frie leken. Man kan også gi klassen frihet til å for eksempel velge hvem som skal sitte i lag når de skal spise gitt at de sørger for at ingen sitter alene. Der læreren gir klassen et felles ansvar å se til at ingen er utenfor. *“Det er jo en måte å tvinge dem til å inkludere uten å gå og si til dem at du må være sammen med han eller hun”* (Dina).

En annen form for samtale er at læreren legger opp til øvinger og diskusjoner rundt ulike regler for oppførsel. En av lærerne hadde innført “ukens regel” der de hver uke hadde ekstra fokus på en regel eller forventning knyttet til oppførsel. Da vi hadde intervjuet var ukens

regel: "Vise respekt i klasserommet". Da hadde de diskusjoner rundt hva det vil si å vise respekt og øvelser der elevene øvet ekstra på dette.

To andre tiltak som kom frem som nyttige var organiserte øvinger i mindre grupper og rollespill. Med øvinger i mindre grupper er målet at eleven med samspillsvansker skal få øvet seg på ulike aktiviteter i mindre grupper hvor lærer legger opp til at læreren kan veilede denne eleven underveis. Et eksempel kan være å øve på å spille spill sammen, hvor eleven før øvet på å følge regler.

Med rollespill er målet å få elevene til å reflektere. Dette kan gjennomføres enten ved lærer i rolle: læreren(e) dramatiserer også reflektere elevene, eller man kan ha rollespill hvor elevene får være med å dramatisere. "*Lære dem hvordan de skal være.*" (Cecilie).

4.4.3.1 Relasjonsbygging

Relasjoner er viktig både, som nevnt tidligere, mellom elev og lærer, men også mellom elevene. "*Hvis det er dårlig stemning og dårlige relasjoner så får du aldri lært dem brøk*" (Beate). Lærerne var bevisste på at gode relasjoner til medelever er en forutsetning for at en elev med samspillsvansker skal føles inkludert i klassemiljøet. I tillegg til å gjøre konkrete avtaler med sosialt sterke elever og å gi klassen ansvar i å være inkluderende, så jobber lærerne aktivt med klassemiljøet gjennom å organisere relasjonsskapende aktiviteter som blant annet å gå på turer sammen.

Lærerne tilrettela også for aktiviteter utenom skoletiden. En gjenganger var at de involverte foreldrene ved å få foreldrene til å lage sosiale arrangementer enten for hele klassen eller for mindre grupper. Dette kunne gjennomføres ved at foreldrene ble oppfordret til å sammen lage aktivitetsdag for hele klassen ved å legge opp til alt fra ulike vinteraktiviteter til vaffelsteking og brettspillkveld eller generelt oppfordret til å invitere med medelever hjem. En annen, og mer lærerstyrt, måte var at læreren på forhånd hadde satt sammen grupper på fire til seks elever der foreldrene som kunne inviterte gruppen til sitt barn hjem til seg for å gjøre en enkel aktivitet som å spille spill eller spise kveldsmat.

Flere av lærerne nevnte også viktigheten av å tilrettelegge for at elevene skal ha mulighet til å bli kjent med flere enn bare de som går i klassen. De mente at det kunne øke muligheten for å finne en god venn og å gjøre eleven mindre sårbar når eleven havner litt utenfor klassemiljøet ved at eleven da har flere ben å stå på. Bjørg og Beate fortalte at på det trinnet de underviser

så har de flere klasser på samme trinn. De var derfor opptatt av å ikke bare sikre et godt klassemiljø, men å også sikre et godt miljø på hele trinnet. I tillegg til relasjonsskapende aktiviteter der hele trinnet deltok eller der det ble satt sammen grupper på tvers av klassene, blir elevene også blandet når de har praktisk-estetiske fag som Kunst og Håndverk og Mat og Helse. Dette var noe de hadde god erfaring med, og de opplevde at elever som hadde vansker med å finne en venn i sin klasse ofte fant seg en venn i en annen klasse når de fikk en slik mulighet til å bli kjent.

Flere av informantene var innom at de har erfaring med at noen foreldre, kolleger og ledelse har hatt en negativ holdning til relasjonsskapende aktiviteter noe som vanskeliggjør å prioritere slike aktiviteter. Erfaringene går mest ut på en holdning om at relasjonsskapende aktiviteter som å gå tur er lite givende med tanke på at det tar tid bort fra det faglige elevene har krav på når de er på skolen. Beate påpeker viktigheten av slike aktiviteter ved å si *“Hvis det er dårlig stemning og dårlige relasjoner så får du aldri lært dem brøk, så dette er det aller viktigste”*.

5. Drøfting

I dette kapitlet drøfter vi funnene fra intervjuene av de fem informantene i lys av teorien vi har lagt frem i kapittel 2. Forskningsmaterialet som er benyttet vil sammen med teorien danne grunnlaget for en dypere forståelse av arbeidet med inkludering av elever med samspillsvansker. Hensikten er å belyse vår problemstilling: “Hvordan jobber lærere i barneskolen for å inkludere elever med samspillsvansker?” og forskningsspørsmålene våre i størst mulig grad.

5.1 Kompetanse

Elever med samspillsvansker er avhengig av å møte på voksne som har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om hva de kan gjøre for å hjelpe elevene med sosial samhandling (Midthassel, Bru, Ertesvåg, Roland, 2011, s.11). På tross av denne viktigheten ga alle lærerne uttrykk for at deres utdannelse ikke hadde vært tilstrekkelig i møte med elever med samspillsvansker. Samtlige fortalte at det var årene med erfaring som ga det gode grunnlaget som gjorde at deres kompetanse i dag er tilstrekkelig for å ivareta elever med slike vansker. *“Kompetansen er rett og slett at jeg har jobbet i mange år”* (Dina). Dette gjenspeiler det Holland (2013, s.19)

skriver om at mange lærere føler på at de ikke er godt nok rustet gjennom sin utdanning til å takle atferd som kan regnes som utover normalatferd. Årsaken til at utdannelsen ikke strekker til kan vi ikke si. At lærerne uttrykker at primærkompetansen kommer av erfaring er heller ikke synonymt med at de hadde følt seg like godt rustet om de ikke hadde hatt en pedagogisk og spesialpedagogisk utdanning i bunnen. Det er likevel verdt å merke seg at selv med spesialpedagogisk utdanning og ti år eller mer med erfaring så opplever lærerne fortsatt at de møter på elever med samspillsvansker der lærernes kompetanse alene ikke er nok. Denne erfaringen lærerne gir uttrykk for stemmer overens med det Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005, s.136) skriver om at å arbeide med elever med samspillsvansker krever at lærerne får faglig støtte og at man ikke kan forvente at lærerne alene skal håndtere spesielt utfordrende tilfeller. I slike ekstra krevende tilfeller kan vi ut fra dette anta at det kan være avgjørende for arbeidet med å sosialt inkludere elever med samspillsvansker at arbeidet blir sikret gjennom at læreren får veiledning (Kinge, 2016, s.283). Holdningen lærerne gir uttrykk for gjennom at de er bevisst på at det alltid er noen som kan mer og at det alltid vil være et behov for å bygge på egen kompetanse kan på denne måten sees på en bevisst holdning rundt betydning av egen og andres kompetanse. *“Da er det klart at da må jeg lese meg litt opp, (..) selv om jeg har jobbet med lignende før, så er jo hver elev unik”* (Cecilie). Denne bevisstheten og holdningen kan antas å være en viktig faktor for at lærerne skal oppnå tilstrekkelig kompetanse og dermed ha muligheten til å endre en situasjon som i utgangspunktet er fastlåst (Holland, 2013, s.17-18).

5.2 Samspillsvansker

Definisjonen på samspillsvansker brukt i denne oppgaven er som sagt tidligere i kapittel 2.1.3: “Med elever med samspillsvansker mener vi de elevene som har vansker med passende verbal og nonverbal kommunikasjon i møte med andre av den grad at lærerne ser det som en nødvendighet å igangsette tiltak for å sikre elevens sosiale tilhørighet i klassen”. Lærernes oppfatning av begrepet er i stor grad lik definisjonen brukt i denne oppgaven ved at det at eleven har vansker med verbal og nonverbal kommunikasjon av den grad at de ikke fungerer godt i spill med andre vektlegges. *“De sliter med måten de skal ta kontakt med andre på. De har lyst å være i lag med, men så gjør de det kanskje på feil måte”* (Björg).

Samspillsvansker kan utarte seg ved at eleven utagerer, innagerer eller både ut- og innagerer (Holland, 2013, s.16). Utagerende atferd kommer til syne ved at eleven blant annet kan bli fort sint, oftere komme i konflikter med andre elever og svarer tilbake til voksne ved irettesettelser, mens innagerende atferd kommer til syne ved at eleven blant annet kan være

deprimert, går alene i friminuttene eller isolerer seg sosialt (Nordahl, et al., 2005, s.36-37). Dette er tydelige tegn som lærerne også nevnte når de fortalte om hvordan de oppdager elever med samspillsvansker. Lærernes erfaring tilsier at samspillsvansker er godt synlige gjennom at elevene er mye stille, går mye alene i friminuttene, utagerer, skaper uro i klassen eller at de oftere er i konflikter med andre. Lærerne hadde også erfaring med at samspillsvansker kan komme til uttrykk gjennom det faglige arbeidet ved at elevene blant annet melder seg ut av gruppearbeid eller mister fokus. Denne erfaringen kan knyttes til det Kinge (2016, s. 30) og Drugli (2013, s.122) sier om at samspillsvansker kan hindre læring.

5.2.1 Hvordan oppdage elever med samspillsvansker

Det å oppdage elever med samspillsvansker er noe lærerne ga uttrykk for at sjeldent skjer plutselig etter lengre tid. De ga uttrykk for at de tidlig observerer hvordan en elev fungerer i samspill med resten av klassen. *“Når du får en ny gruppe ser du fort hvordan gruppen fungerer sammen”* (Dina). Det kan også være at noen elever har andre diagnoser som gjør at lærerne er mer oppmerksom på disse elevene fordi at samspillsvansker ofte inngår i disse diagnosene. Eksempel på dette kan være elever med lærevansker som Ogden (2009, s. 228) drar frem som en av diagnosene som er blant dem der eleven har vanskelig for å mestre samspill med jevnaldrende.

Klassetrivsel.no er et verktøy lærerne tok frem når det var snakk om å oppdage om en elev står utenfor det sosiale miljøet. Dette verktøyet er et sosiometri-verktøy der elevene får spørsmål som er utformet for å kartlegge elevenes sosiale posisjon i gruppen (Helle 2011, i Olsen og Mikkelsen, 2016, s. 160). Lærerne ga et inntrykk om at dersom resultater fra klassetrivsel.no viser at en elev står utenfor det sosiale i klassen, så tar de det på alvor og setter inn tiltak. Dette tyder på at lærernes erfaringer i likhet med det Olsen og Mikkelsen (2016, s. 160) skriver er at sosiogrammer et nyttig verktøy for å avdekke om det er elever som har samspillsvansker ved å se om det er noen som står utenfor det sosiale miljøet i klassen.

5.2.2 Utfordringer knyttet til samspillsvansker

Erfaringer knyttet til å sosialt inkludere elever med samspillsvansker viser at det er mange utfordringer knyttet til disse elevene. Mangel på sosiale strategier gjør at elevenes atferd sliter ut de andre elevene noe som resulterer i at de andre elevene trekker seg unna. Denne

ekskluderingen som følge av at elever har samspillsvansker er et kjent fenomen og som Drugli (2013, s.124-125) sier det forekommer av elever med samspillsvansker har dårlig sosial kompetanse og ofte også et høyt aggresjonsnivå. *“De (andre elevene) vil ikke være sammen med fordi de er redd for å bli slått”* (Anne).

Lærerne uttrykte også at elevene med samspillsvansker ofte mangler selvinnsett og har vansker med å se seg selv og sin oppførsel. *“De gjør ingenting galt, de klarer ikke å se at de selv har dårlige strategier”* (Björg). Dette står i samsvar med det Kinge (2016, s. 30) skriver om at barnet må hjelpes til å bli bevisst på egne utfordringer og vansker. Lærerne ga også uttrykk for at når eleven ikke ser sine egne vansker så kan det være en ekstra utfordring å få eleven med på læreprosessen som er nødvendig for å oppnå at eleven er en del av det sosiale fellesskapet. Her kan samtale, som er et tiltak som går igjen i alle intervjuene, være til hjelp. Som Kinge (2016, s. 30) skriver så kan eleven gjennom samtale med læreren bli bevisst på de samspillsvanskene eleven har og dermed også få hjelp til å se egne ressurser noe som vil bidra til at eleven blir aktivt med på prosessen som skal til for å nå målet om å være sosialt inkludert.

Det at en elev innagerer eller utagerer kan gjøre det vanskeligere å kommunisere godt med eleven. Riber (2008, s. 12) påpeker at mangelen på kommunikasjon med disse elevene kan bidra til at lærerne kjenner på en følelse av å være maktesløs noe som kan føre til at lærerne delvis mister sympatien for disse elevene. Denne mangelen på sympati var ikke noe lærerne ga uttrykk for at de følte på. De ga likevel uttrykk for at samspillsvansker er så krevende og tar så mye tid i hverdagen at tålmodighet er viktig. *“(.)ikke en eneste dag uten at jeg må ta meg av slike sosiale problemer”* (Cecilie).

Lærerne opplevde det også som en utfordring at samspillsvansker kan være knyttet til andre diagnoser (Ogden, 2009, s.228) noe som gjør det vanskelig for lærerne å vite hvilken oppførsel lærerne faktisk kan forvente av eleven. Ulike elever med ulike sammensetninger av vansker har behov for en annen tilrettelegging enn normalelever og stiller dermed andre krav til kompetanse, veiledning og støtte fra læreren (Berg, 2014, s.90). Dette er noe lærerne opplevde som veldig krevende, og en av lærerne påpekte oppgitt: *“Jeg er bare en lærer”* (Beate).

Utfordringene knyttet til elever med samspillsvansker var ikke bare relatert til selve vanskene med samspill. En annen utfordring som kom frem var knyttet til elevenes erfaringer. Elever med samspillsvansker har gjerne en del erfaring med hvordan voksne håndterer vanskene til

eleven. Lærerne hadde opplevd at denne erfaringen kunne gjøre det mer utfordrende å skape den nødvendige tryggheten for eleven. Som Bowly (Referert i Bru, 2011, s. 29) sier så kan elever som har opplevd at omsorgspersoner ikke er til å stole på utvikle en mistillit som gjør det ekstra utfordrende å få til en god relasjon.

Lærerne ga uttrykk for at deres erfaring tilsier at de fleste elever har et ønske om å være sosial, men at elever med samspillsvansker er mindre sosial som følge av at de ikke vet hvordan de skal oppføre seg. Med andre ord så sliter de med sosial kompetanse med at de har vansker med å regulere egen atferd og å lese og fortolke signaler fra omgivelsene (Ogden, 2009, s. 203). Dette resulterer i at elevene med samspillsvansker i større grad blir ekskludert av de andre elevene og dermed ikke får deltatt like mye sosialt (Coie, Dodge og Kupersmidt, referert i Veland, 2011, s. 134). Mangel på sosial deltakelse går igjen utover elevenes sosiale kompetanse siden de i mindre grad får muligheten til å trene på sosiale ferdigheter noe som er nødvendig for å utvikle god sosial kompetanse (Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 166) noe som skaper en negativ spiral hos eleven.

Det er nødvendig å være bevisst på at det ikke er en entydig sammenheng mellom å være ensom, sosial isolert og avvist (Doplan, Closson og Arbeau, referert i Drugli, 2013, s. 127). Dette kommer også frem av intervjuene vi har gjort der lærerne har opplevd at noen elever selv har valgt bort å være sosial som følge av at de elevene ikke har fått ha all regien i samspillet. *“Det er forskjell på det å ikke få være i lag med og det å få velge å ikke være i lag med”* (Dina). Dette blir en ekstra utfordring siden de også har elever som sier de ønsker å være alene på grunn av at de ikke ønsker å eksponere seg sosialt slik at vanskene med samspill blir synlige.

At elever velger bort å være sosial går også på det Bru (2011, s. 30) sier om at negative sosiale opplevelser i skolen vil kunne føre til at elever med samspillsvansker prøver å unngå krevende sosial samhandling. Dette kan igjen gjøre det vanskelig å opprettholde relasjoner til medelevene som igjen vil kunne ha stor risiko for å føre dem inn i isolasjon og ensomhet. For å få frem årsaken til at elevene velger bort å være sosial er det dermed nødvendig å snakke med elevene (Doplan, Closson og Arbeau, referert i Drugli, 2013, s. 127).

Det er også en utfordring for lærerne at det ikke alltid er nok å gjøre eleven bevisst på hva som forventes av atferd. *“Selv om han vet nøyaktig hva som forventes så er det vanskelig å få det til veldig ofte”* (Anne). Selv om en bevissthet om ønsket atferd ikke alltid er tilstrekkelig for at eleven skal få til å korrigere atferden sin, så mente lærerne at det likevel er god støtte i

tiltak som fremmer bevissthet hos eleven. Et eksempel på et slikt tiltak er samtale (Kinge, 2016, s. 29-30).

Den største utfordringen i følge lærerne er at all arbeidet med elever med samspillsvansker tar mye tid bort fra det faglige og de andre elevene. *“Det er timer her hvor jeg skulle stått og undervist enn å ta meg av sånne sosiale greier”* (Anne). Dette tidspresset tar Kinge (2016, s. 284) også opp som en stor utfordringer. Tidspresset gjør at lærerne ikke strekker over med å både ivareta eleven og ha tid til planlagt aktiviteter og forhåndsbestemte planer. At arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker både er krevende og tar mye tid gjør at det blir en ekstra belastning dersom det er flere elever med samspillsvansker i samme klasse. Dette stemmer over ens med hva Ogden (2015, s. 125) skriver om at det er begrenset hvor mange elever klassen kan romme når eleven har spesielle behov som for eksempel samspillsvansker. Dette ser vi på som bekymringsfullt siden både en av lærerne og Nordahl (referert i Haugen, 2008, s. 29) nevner en indikasjon på at omfanget av elever med samspillsvansker er økende.

5.3 Samarbeidspartnere

Gode samarbeidspartnere er viktig for å sikre at læreren ikke står alene, men får støtte og veiledning i arbeidet med å sosialt inkludere elever med samspillsvansker (Nordahl et. al., 2005, s. 179-181). Nordahl et. al. påpeker videre at uten støtte eller ekstra ressurser så kan man ikke forvente at den enkelte lærer skal klare å håndtere spesielt utfordrende samspillsvansker. Det er derfor avgjørende å ha et godt samarbeid med ledelsen slik at ledelsen kan sikre at læreren ikke står alene i arbeidet. Et godt samarbeid med ledelsen ble også fremhevet av informantene våre. *“Når du jobber med utfordrende elever så er det jo veldig viktig at man har en åpen dør til ledelsen”* (Cecilie). Lærerne uttrykte at de aktivt tar initiativ til et samarbeid med andre instanser som blant annet BUP og PPT når tiltak ikke gir tilfredsstillende resultater. *“Her trenger vi faktisk at det kommer noen med litt utvidet peiling enn det vi har her”* (Björg). Nordahl et. al. (2005, s. 181) sier at det ofte er nødvendig med veiledning til de lærerne som til daglig jobber med elever med samspillsvansker, og at denne veiledningen bør komme fra eksterne instanser fordi det er viktig at noen kan se elevenes atferd og situasjonene på andre måter enn de som daglig opplever problemene. Lærerne fortalte om at PPT og BUP kunne bidra gjennom å observere og støtte.

..veldig nyttig samarbeid for oss (..) for de (BUP) kan hjelpe oss å se ting på en annen måte. Ikke minst at de støtter det arbeidet vi gjør, for det er jo ikke bestandig at man er 100% sikker på at det er rett det vi gjør og da trenger vi den støtten fra noen. (Cecilie)

“Jeg ser jo at med en gang jeg får noen utenfra så ser de ting som ikke jeg har sett” (Anne). Dette står klart i samsvar med det Nordahl et. al. (2005, s. 181) skriver om at lærerne er avhengige av dialog med og veiledning fra noen som har mer kompetanse om de aktuelle vanskene. Alle lærerne var enige i at de ulike samarbeidspartnere hovedsakelig bidrar positivt og har en viktig rolle i å inkludere elever med samspillsvansker, men at det hadde oppstått noen utfordringer i arbeidet. Gjennom intervjuet med Bjørg og Beate fikk vi høre deres frustrasjon knyttet til samarbeidsmøter hvor de følte på at de snakket om én elev, mens BUP eller PPT snakket om en annen. Dette uttrykte de var en følge av at representant fra BUP eller PPT brukte for lite tid til å observere.

Bjørg: De må bruke litt tid. De kan ikke bare komme én eller to ganger. For det er mange ulike settinger også må de være her såpass mye at de blir litt usynlig. Hvis det kommer et fremmed menneske inn i klasserommet. Beate: Det gjør noe med dynamikken.

Som Nordahl et. al. (2005, s. 181) sier så er det ikke tilstrekkelig med utredninger og eventuelt utløsning av spesialpedagogiske ressurser, man er avhengig av at samarbeidet med veiledning og opplæring foregår over jevnlige møter. De refererer til Arnesen mfl. når de skriver at dette derimot ikke alltid er tilfelle, og at mange skoler gir uttrykk for at de kan oppleve at veiledningstjenesten er for utilgjengelige eller at de har for lite relevant kompetanse. Slik vi tolker Bjørg og Beate sin frustrasjon handler den nettopp om tilgjengeligheten til instansene, det å sette av nok tid til å kunne uttale seg riktig om et barn, slik at man føler at man har en felles opplevelse av vanskene og får sikret at man jobber med og ikke mot hverandre.

Kollegaer kom frem som en viktig samarbeidspartner gjennom intervjuene ved at de er en ressurs i situasjonsøyeblikket ved at de kan hjelpe og avlaste der og da. Dette gjør blant annet at andre lærere eller assistenter kan ta over klassen når det oppstår en situasjon hvor lærer er nødt til å ta seg av eleven med samspillsvansker. Viktigheten av kollegasamarbeid formulerte Anne slik: *“Vi er flink å på en måte tette igjen hullene til hverandre”*. At kolleger med ulike bakgrunn, erfaring og ferdigheter kan supplere hverandre er også noe Nilsen og Vogt tar frem som en styrke (2008, s. 304). Gjennom intervjuene kom det også frem at kollegaer kan bidra gjennom å skape *“en plass hvor det tettes godt hvor du kan øse både inn og ut”* (Cecilie) slik at læreren i fortrolighet kan ventilere og få råd når arbeidet er ekstra krevende.

Alle lærerne vi intervjuet ga uttrykk for at foreldre er en av de viktigste samarbeidspartnerne. Dette er ikke en overraskelse siden skolen og hjemmet har en felles oppgave og er gjensidig avhengig av hverandre i elevenes oppvekst (Nordahl et. al. 2015, s. 164). Olsen og Mikkelsen (2015, s. 183-189) påpeker at gjennom et godt samarbeid så kan tiltak iverksettes både på skolen og i hjemmet. Lærerne påpekte at et dårlig samarbeid med foreldre vil være en utfordring fordi det kan virke hemmende for inkluderingsarbeidet og gjøre det vanskelig å oppnå gode resultater når blant annet tiltak iverksettes. Dette samsvarer med det Olsen og Mikkelsen (2015, s. 183-189) videre skriver om at et godt samarbeid med hjemmet er nødvendig for å oppnå et godt sosialt miljø og det Veland (2011, s. 27) skriver om at det vil danne et godt utgangspunkt for god utvikling hos eleven. Lærerne påpekte at for å sikre et godt samarbeid med foreldrene er det viktig med full åpenhet og å ikke bare fortelle om det negative, men sørger for å fortelle foreldrene om når eleven har fungert godt i samspill med de andre elevene. Dette står i samsvar med det Nordahl et. al. (2005, s. 163-166) skriver om at et godt samarbeid med foreldrene øker muligheten for å endre utviklingen i positiv retning for elever med samspillsvansker, og at lærerens rolle i samarbeidet er å støtte og oppmuntre foreldrene i tilknytning til de fellesoppgavene skolen og hjemmet har. Dette innebærer å ikke bare si ifra til foreldrene hver gang noe har gått galt, men å også si ifra når ting går bra. Som Nordahl et. al. sier så trenger ikke foreldrene å stadig bli minnet på elevens vansker.

Lærerne uttrykte at foreldrene til de andre barna også kan skape utfordringer i arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker. Blant annet gjennom å fortelle sine barn at de ikke får være sammen med eleven(e) med samspillsvansker. Noe som igjen kan skape konflikter og hindre et inkluderende arbeid. Dette problemet løste lærerne med å gå i dialog med de andre foreldrene å forklare at på skolen, skal alle være inkludert.

Det er jo litt oppdragelse, å få foreldrene til å skjønne at du kan ikke velge, du vil få arbeidsplass hvor du kanskje ikke liker alle like godt, men du må oppføre deg. Det er en del av det å vokse opp. (Dina)

En annen lærer påpekte at for å unngå at foreldrene til de andre elevene oppfordrer sine barn til å ekskludere eleven med samspillsvansker, kan det være nyttig å legge opp til aktiviteter der foreldrene møtes slik at foreldrene får se hverandres barn i samspill med andre. Dette står også i samsvar med det Olsen og Mikkelsen (2015, s. 188-189) skriver om at skolen har en viktig oppgave i å legge til rette for at foreldrene blir kjent med hverandre. De har videre referert til Nordahl når de sier at et godt foreldremiljø vil ha innflytelse på om foreldrene har

en positiv oppfatning av skole-hjem samarbeidet, og at de kan være en ressurs i arbeidet med klassefelleskapet. Erfaringene lærerne hadde fra dette var at når foreldrene fikk møte og prate med foreldrene til eleven med samspillsvansker så fikk de ofte en større forståelse for de utfordringene som er knyttet til samspillsvanskene.

Helsesøster kom også frem som en sentral samarbeidspartner. Å drive opplysnings-veilednings- og rådgivningsvirksomhet er en sentral del av skolehelsetjenestens arbeid, og Nilsen (2008, s. 202) skriver at skolehelsetjenesten særlig skal rette sin oppmerksomhet mot elever som trenger sosial støtte. Lærerne hadde god erfaring med å bruke helsesøster gjennom at helsesøster observerer elevene med samspillsvansker, og har samtaler med elevene. Blant annet sa Anne dette om en elev med samspillsvansker *“(...) Og da skaper hun seg ofte uvenner. Så der har det vært et tett samarbeid med helsesøster. Hvor helsesøster har hatt faste samtale”*.

Det kom også frem av intervjuene at det å samarbeide med så mange ulike instanser og personer kan være krevende og at det derfor er *“Viktig at de voksne som jobber med og som er involvert i hverdagen til eleven er inkludert i det arbeidet man gjør og at man har en felles holdning”* (Cecilie). Nilsen og Vogt (2008, s. 273) påpeker at det er avgjørende at de som deltar i samarbeidet gjør en felles innsats, og at det derfor er viktig at de har en felles forståelse av vanskene og de tiltakene som iverksettes. Lærerne hadde erfart at det som blir bygd opp kunne bli revet ned en annen plass ved at de voksne hadde ulike måte å tenke på slik at de ulike tiltakene enten ikke ble fulgt opp eller ble fulgt opp på en lite konsistent måte. På tross av viktigheten om en felles holdning gå flere av lærerne uttrykk for at det ikke er satt av tilstrekkelig med tid for å sørge for at de ulike samarbeidspartnerne jobber med og ikke mot hverandre. Cecilie:

Vi har jo et samarbeid med dem (SFO), men vi har ikke noe tid til å ta opp slike ting, og fortelle at nå er det sånn og sånn med den eleven og vi jobber sånn og sånn og hvorfor vi gjør det. Det er ikke nok å bare møtes i gangen.

Det er med andre ord ikke satt av tilstrekkelig med tid for å sikre at innsatsen fra de ulike samarbeidspartnerne er felles slik Nilsen og Vogt påpeker er nødvendig (2008, s. 273).

5.4 Tiltak

Elever med samspillsvanskere bedrer ikke sine sosiale ferdigheter uten videre. Det er derfor viktig å så tidlig som mulig igangsette tiltak (Veland, 2011, s.147). Å igangsette tiltak tidlig

var også noe som kom til uttrykk av lærerne. Som Cecilie sa: *“det er viktig å kvele ilden i starten”*. Det at lærerne ikke har en klar grense mellom når de setter inn ekstra tiltak tolker vi som at lærerne er tidlig ute. Ved å innføre tiltak gradvis etter hvert som de generelle tiltakene ikke strekker til så setter lærerne i gang prosessen med en gang de ser at en elev ikke har tilfredsstillende sosiale ferdigheter i stedet for å vente med å se for å få en oversikt over omfanget av en eventuell vanske.

Når man skal innføre tiltak er det viktig å ha fokuset på hva som påvirker og opprettholder samspillsvanskene, og være bevisst på miljøets rolle i samspillsvansker. Miljøet der samspillsvanskene utspiller seg må vektlegges. Holland (2013, s.33) påpeker at gjennom å endre atferden til læreren og medelevene kan man oppnå atferdsendring hos eleven med samspillsvansker. Denne holdningen uttrykker også Beate når hun sier: *“Vi kan ikke forandre barnet før vi har forandret oss selv”*. Erfaringen som kom frem tilsa at når noe ikke fungerer så må lærerne gå i seg selv for å se på hva de kan gjøre annerledes. I stedet for å lete etter feil hos eleven leter de etter forbedringsmuligheter i miljøet. Det Holland (2013, s.32-33) sier om at skolen tidligere har vært opptatt av å lete etter årsaker til vanskene i eleven kan dermed se ut til å være i en positiv utvikling. Dette vil igjen kunne bidra til at lærernes kompetanse øker siden det gir skolen viktig problemløsningskompetanse knyttet til elever med samspillsvansker.

5.4.1 Viktig med et godt grunnlag

Lærerne uttrykte at uavhengig av hvilket tiltak lærerne iverksetter så er det viktig at de voksne som jobber med eleven har en felles forståelse om samspillsvanskene og arbeidet med sosial inkludering, at arbeidet er en kontinuerlig prosess, at man jobber steg for steg og at målene er rimelige slik at eventuelle fremskritt blir tydelig. *“Du kan ikke ta en uke på høsten og tenke at nå fungerer det. For det gjør det jo ikke”* (Dina). Å ha fokus på fremskritt gjennom konkrete mål som er oppnåelig innen kort tid er også noe Bru fremhever som viktig (2011, s. 27).

En av de viktigste forutsetningene for at grunnlaget for inkluderingsarbeidet er godt er en god relasjon til lærer. *“Det er jo relasjon, relasjon, relasjon. (..) Kommer ingen vei uten en god relasjon med de ungene”* (Beate). En god relasjon mellom elev og lærer kan ses på som en bærebjelke. Uten en positiv relasjon vil man mislykkes i å oppnå en positiv atferdsendring, og det er derfor avgjørende at tilliten og tryggheten er på plass før man begynner å jobbe med selve samspillsvanskene (Kinge, 2016, s. 39; Holland, 2013, s. 84 og 87). En god relasjon vil

også bidra til å gi læreren innsikt og forståelse for vanskene eleven har (Nordahl, 2010, s. 17). Lærerne var opptatt av at elevene skal vite at de har et støtteapparat rundt seg med lærerne som bryr seg, og at elevene har tillit til læreren *“Du må ha snakket med dem før det skjer, blitt kjent med dem. Det er jo for sent å begynne å bli virkelig kjent med dem når det begynner å bli vanskelig for da åpner de seg ikke”* (Dina). *“Vis forståelse og vis innlevelse, vis at du er der. Vis at du er tilgjengelig. At eleven kan bruke deg som et redskap”* (Cecilie).

Lærerne påpekte at det er viktig å jobbe på en måte som gjør at elevene føler seg verdsatt og verdifull for den de er. Kinge (2016, s. 30) sier at en tilnærming til den enkelte elev med vekt på anerkjennelse og aktiv tilstedeværelse, kan snu uheldige utviklingstendenser i både ens egen relasjon til eleven og i eleven selv. En av måtene for å få dette til er at lærerne roser elevene positivt og har positive forventninger til elevene. Dette skriver også Holland (2013, s. 95) om gjennom å si at for å utvikle et godt selvbilde er elevene avhengig av ros og oppmuntring. Holland sier videre at elever med samspillsvansker ofte får for lite ros og positiv oppmerksomhet og at de dermed trenger mer ros enn andre. *“Man må bygge opp eleven og få elevens selvfølelse til å vokse gjennom å bygge på det positive”*(Cecilie). Holland (2013, s.88-89) skriver også at man ofte får den atferden man gir oppmerksomhet og at elever vil vise mer positiv atferd når de får oppmerksomhet på det. Kinge påpeker også viktigheten med å ikke vente med å gi ros til elevene viser en perfekte atferd. *“Det er viktig å gi oppmuntring og ros for innsatsen selv om de ikke alltid lykkes”* (2016, s. 33).

Noe lærerne anså som noe av det viktigste i jobben med å inkludere elever med samspillsvansker var at alle skal ha noen å være sammen med og kjenne på at det er trygt å være i klassen og at klasserommet er et fristed hvor de har det bra sammen. Lærerne sa at dette skapte de blant annet gjennom å normalisere utfordringene og lære elevene at det skal være slik at man er forskjellig. *“Vi må normalisere det. At det er utfordringer, og at alle har vi utfordringer i forskjellig lag. Vi må ikke problematisere for mye”* (Cecilie). Å normalisere vanskene kan bidra til at de andre elevene får en bedre forståelse for elevens vansker slik at de andre elevene i større grad blir positivt innstilt og dermed også bidrar støttende (Kinge, 2016, s. 160).

5.4.2 Det første steget i arbeidet

Arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker er omfattende. På spørsmål om hvordan lærerne begynner arbeidet når de har mistanke om at en elev har samspillsvansker

kom det frem at selv om lærerne i stor grad har felles holdninger og syn på hva som er viktig, så begynner de selve arbeidet på litt ulike måter. Det Cecilie fortalte er det første hun gjør er å jobbe videre med relasjonen til eleven slik at eleven opplever at hun har en positiv holdning til eleven og at eleven ser på henne som et redskap. En trygg relasjon vil kunne gi eleven motivasjon og overskudd i tillegg til at eleven vil få lyst til å samarbeide med læreren. Relasjonen vil også åpne for at eleven selv kan bidra til å finne ut hvordan læreren best mulig kan hjelpe (Kinge, 2016, s. 39).

For Dina var også relasjoner et nøkkelord, men for henne var det viktig å organisere slik at eleven hun har mistanke om har samspillsvansker skal ha muligheter til å være sosial med mange ulike elever. Elever med samspillsvansker er gjerne i risikozonen for å ha for lite tilgang til den emosjonelle og sosiale støtten man får fra jevnaldrende. Denne relasjonen med jevnaldrende er en viktig faktor for at elevene skal få utviklet sine sosiale ferdigheter (Drugli, 2013, s.124-125).

Anne var raskt ute med å få en kollega eller en annen fagperson på skolen til å komme inn i klassen for å observere slik at hun kunne få noen andres vurdering av hvorvidt det var grunn til mistanke. Nordahl et. al. (2005, s. 181) sier at det er viktig at det kan komme noen å se elevens atferd og situasjonene på andre måter enn de som til daglig opplever problemene.

Björg og Beate fortalte om at deres strategi var å gå i dialog med de elevene som de observerer går mye alene, lager uro eller ofte er i konflikter med andre. Å snakke med elevene gjorde de for å få frem elevenes egne tanker, både generelt men også som en konkret metode for å bidra til å avdekke om det er grunn til videre mistanke om samspillsvansker. Som nevnt tidligere er det å bruke samtale på denne måten nyttig for å blant annet få frem hvorfor eleven er alene. Om eleven har valgt det selv eller om det er et resultat av samspillsvansker (Doplan, Closson og Arbeau, referert i Drugli, 2013, s. 127).

5.4.3 Ulike tiltak

Siden alle elever er unike og trenger ulike tilrettelegginger vil det være mange forskjellige tiltak for å sosialt inkludere elever med samspillsvansker (Grimsæth og Irgan, 2016, s. 44). Tiltakene går fra hvordan de møblerer klasserommet, setter sammen grupper og at lærerne er tilgjengelige i utetiden, til at de har kontrakter med elevene med samspillsvansker, ansvarliggjør klassen, og at de har ulike typer samtaler med elevene.

Konkrete tiltak som går på eleven med samspillsvansker er at lærerne jobber for å bedre elevens forutsetninger til å delta i aktivitet med de andre elevene. Olsen og Mikkelsen (2015, s. 157) skriver at læreren må få elevene til å vise en prososial atferd i samhandling med hverandre. Da må læreren ha blick både for individuelle forutsetninger og for det sosiale samspillet i klassen. En måte å gjøre dette på er at man kan gi elevene roller i samhandling hvor de får utnyttet sine faglige interesser og styrker (Bru, 2011, s. 27).

Stopp-strategien som blir tatt opp av Olsen og Mikkelsen (2015, s.170) som en strategi som skal hjelpe eleven i å reagere hensiktsmessig er lik det Anne fortalte om SNAP-kurset de har på skolen. Begge deler går ut på å hjelpe eleven i å lære ulike strategier som skal hjelpe de i å stoppe opp når de kommer i en situasjon der de plages med samspill, slik at eleven får tenkt seg om før de reagerer.

Flere av lærerne brukte også kontrakter eller avtaler med elevene med samspillsvansker. Dette gikk ut på å sette konkrete mål som elevene senere fikk én til én oppfølging på. Dette står i samsvar med det Bru (2011, s. 27) skriver om at en måte å gjøre elever med samspillsvansker mer sosialt aktive på kan være at læreren kan inngå en avtale med eleven skal forsøke å øke sin sosiale aktivitet. Avtalen må deretter følges opp med fokus på fremskrittene som er oppnådd, og nye kortsiktige og konkrete mål må settes.

En annen måte å involvere andre elever i arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker kan være å lage avtaler med elever som har en sterk sosial posisjon i klassen og er omsorgsfulle av seg. Dette går igjen i det Bru (2011, s. 27) sier om at en måte å gjøre elever med samspillsvansker mer sosialt aktive kan være ved å legge til rette for at medelever oppmuntrer dem til å være sosialt aktive.

Man kan også gi klassen et felles ansvar å se til at ingen står utenfor. Et eksempel fra intervjuet med Dina var at elevene selv fikk velge hvem de skal sitte sammen med å spise gitt at de sørger for at ingen sitter alene. *“Det er jo en måte å tvinge dem til å inkludere uten å gå og si til dem at du må være sammen med han eller hun”* (Dina). Dette handler om at det å inkludere elever med samspillsvansker ikke handler om at eleven skal tilpasse seg klassens behov, men omvendt. For som Ogden (2009, s. 228) sier skal kreves det at alle elever er i stand til å omgås og samarbeide med elever som har veldig varierende sosiale forutsetninger for at man skal være en inkluderende skole. Man kan med andre ord ansvarliggjøre de andre elevene og kreve at de skal være inkluderende slik at ingen, heller ikke de elevene med samspillsvansker, står utenfor det sosiale fellesskapet.

Et annet tiltak er å gjennomføre øvinger og diskusjoner rundt ulike regler for oppførsel. Dette handler som Olsen og Mikkelsen (2015, s. 172-173) sier om å lære hele klassen problemløsningsstrategier. Hvor man definerer et problem, har en idédugnad og velger de idéen som er best. En av lærerne hadde innført “ukens regel” der de hver uke hadde fokus på en regel eller forventning knyttet til oppførsel. Dette kaller Ogden (2009, s. 249-251) sosial ferdighetsopplæring i praksis, og går ut på at man introduserer bestemte ferdigheter og underviser om ferdighetene gjennom å stille reflekterende spørsmål og demonstrere med både positive og negative eksempler. Ogden (2009, s. 212) sier at eleven må bli bekreftet og verdsatt for sine bidrag. Eleven må også ha muligheter for å lære de nødvendige ferdighetene som er tilpasset den klassen eleven er i. En slik sosial ferdighetsopplæring vil kunne være med å bidra til at elevene får muligheten til å lære de nødvendige sosiale ferdighetene samtidig som de kan bli bekreftet og verdsatt for sine bidrag.

To andre tiltak som kom frem som nyttig var organiserte øvinger i mindre grupper og skuespill. Begge tiltakene går delvis ut på sosial ferdighetsopplæring i praksis (Ogden, 2009, 249-251). Målet med mindre grupper er at eleven med samspillsvansker skal få øvet seg på ulike aktiviteter som for eksempel å spille spill der læreren legger opp til å kunne veilede denne eleven underveis. På denne måten er det en aktivitet der eleven blir inkludert samtidig som eleven får observere og praktisere sosiale ferdigheter med mulighet for at læreren gir tilbakemeldinger og kan modellere slik Ogden sier er grunnleggende for sosial ferdighetsopplæring (2009, s. 233-234). Målet med skuespill er å få elevene til å reflektere. Dette ble gjennomført enten ved at læreren(e) dramatiserer også reflekterer elevene, eller at elevene ikke være med å dramatisere. *“Lære dem hvordan de skal være.”* (Cecilie). Ved bruk av rollespill underviser lærerne om ferdighetene gjennom å stille reflekterende spørsmål og demonstrere med både positive og negative eksempler. Man kan bruke både rollespill og diskusjoner for å vise og fortelle hvorfor bestemte ferdigheter er viktig og hvilke konsekvenser man kan få ved å ikke beherske ferdighetene (Ogden, 2009, s. 249-251). Ogden (2009, s. 233-234) viser til at det er en direkte positiv sammenheng mellom endring av sosial atferd og mengde og kvalitet på den sosiale ferdighetsopplæringen.

5.4.4 Samtaler

Samtaler med elevene med samspillsvansker fremsto som det mest omfattende og nyttigste tiltaket. At dette er et nyttig tiltak kommer også frem av det Kinge (2016, s. 164) skriver om at man gjennom samtale kan sikre hverandres utvikling. Det er ikke er en entydig

sammenheng mellom ensomhet, sosial isolasjon og avvisning, og at man er avhengig av å snakke med barna for å avdekke om barn opplever at de er ensomme (Doplan, Closson og Arbeau, referert i Drugli, 2013, s. 127). Ett av målene for å snakke med elevene med samspillsvansker var å la elevene sette ord på egne følelser og for å hjelpe eleven til å se seg selv og det de kan gjøre. *“For noen ganger så må jo de også bidra litt”* (Dina). Kinge (2016, s. 24) skriver at når man er i dialog med elevene gir dette rom for å søke etter ord som hjelper oss å sortere, rydde og skape innsikt og forståelse hos elevene. På mange måter handler dialogen om å bidra til å øke bevisstheten hos elevene om deres egne behov og hvordan de kan dekke dem. Dette for at de skal bli i stand til å beskrive sin egen situasjon og sine behov gjennom språket sitt og ikke gjennom handling (Kinge, 2016, s. 38-39).

Samtalene ble også brukt til å involvere eleven i inkluderingsarbeidet gjennom å blant annet spørre *“Hva kan jeg gjøre for å hjelp deg? Hva tenker du hadde vært lurt?”* (Dina). Kinge (2016, s. 29-30) sier også at det er nyttig å planlegge tiltakene sammen med barnet gjennom en åpen dialog. Dette kan gjøre at eleven eventuelt kan bli bevisst på egne vansker og dermed får anledning til å ta aktiv del i sin egen utviklingsprosess noe som igjen vil kunne gi dem et bedre utgangspunkt når de senere i livet møter på utfordringer, hvor kravene til mestring, styring, kontroll, positiv selvhevdelse og selvstendighet gjerne er store. Barna må altså selv involveres og hjelpes til å bevisstgjøre seg sine egne ressurser, samt sine utfordringer og vansker, slik at de gjennom samtalen med anerkjennende og forståelsesfulle lærere, kan få hjelp til å finne alternative handlings- og uttrykksmåter.

I tillegg til å snakke med eleven med samspillsvansker er det viktig å involvere de andre elevene. Dette med tanke på at medelevene må være med å bidrar for å inkludere eleven med samspillsvansker. *“Hva kan du bidra med for at dette skal bli bedre?”* (Björg. Forslag til spørsmål hun spør medelever når noen er utenfor). Som Ogden sier så stiller inkludering krav også til medelevene (2015, s. 125).

At lærerne aktiv jobber med hele klassen er en forutsetning for at inkluderingen skal realiseres. Elever med samspillsvansker vil få igjen for at det arbeides bevisst med klassen på å skape gode relasjoner mellom elevene (Bru, 2011, s. 30). Klassen er også et veldig godt utgangspunkt for å arbeide med å utvikle sosial kompetanse hos elevene. I klassen foregår det et kontinuerlig samspill som gir utgangspunkt for å både observere sosialt samspill, å trene på sosiale ferdigheter og å snakke om sosiale situasjoner med fokus på problemløsning (Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 166).

Lærerne fortalte at de blant annet bruker samtaler i hele klasser, slik at alle elevene kan få høre tips og ideer til hvordan de selv kan bidra for at klasse miljøet skal være godt og inkluderende. Olsen og Mikkelsen sier at lærerne kan jobbe med å lære hele klassen problemløsningsstrategier. Dette går ut på å definere et problem, ha en idedugnad der alle snakker om flere løsninger, også velger man den ideen som er best (2015, s. 172-173).

Lærerne var klare på at de jobber med klassen som gruppe og at: *“de har et ansvar på å inkludere dette barnet. Hva skal du gjøre for at hun skal få det bra?”* (Beate). Det å ansvarliggjøre klassen er også noe Ogden (2009, s. 228) sier er en forutsetning for å være en inkluderende skole, og at det kreves at alle elever er i stand til å omgås å samarbeid med elever som har veldig varierende sosiale forutsetninger.

5.4.5 Relasjonsbygging

For å være sosialt inkludert er den nødvendig at eleven med samspillsvansker får bekreftelse og blir verdsatt for sine bidrag (Ogden, 2009, s. 212). Gode relasjoner til medelever er dermed en viktig del av at en elev skal føle seg inkludert. I tillegg til å fremme sosial inkludering og trivsel, så vil gode relasjoner også fremme læring (Nordahl, referert i Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 157). *“Hvis det er dårlig stemning og dårlige relasjoner så får du aldri lært dem brøk”* (Beate). Relasjoner er også viktig for å utvikle god sosial kompetanse hos eleven med samspillsvansker. Sosiale ferdigheter læres best i naturlig sammenhenger og situasjoner og både observasjon og praktisering er grunnleggende for denne læringen (Ogden, 2009, s. 233-234). At en elev med samspillsvansker skal få utvikle og bruke sine sosiale ferdigheter setter dermed krav til klasse miljøet. Olsen og Mikkelsen (2015, s. 166) skriver at den sosiale kompetanse må etterspørres og oppmuntres i miljøet rundt eleven og de andre elevene kan på den måten ha en betydning for om eleven med samspillsvansker velger å bruke den sosiale kompetansen eleven har.

For å bygge gode relasjoner mellom elevene jobbet lærerne aktivt med klasse miljøet gjennom å organisere relasjonsskapende aktiviteter som turer og sosiale arrangementer. Å bygge relasjoner på felles positive opplevelser er noe Holland (2013, s.85) rekker frem som viktig. Gjennom humor og glede vil relasjonene styrkes. Tilstrekkelig med tid er som nevnt tidligere noe lærerne synes er en stor utfordring. Det var derfor positivt å høre at alle lærerne la opp til å jobbe med relasjonene mellom elevene også utenfor selve skoletiden. Selv om vi i vår oppgave har begrenset oss til å bare se på den sosiale inkluderingen i skoletiden, så har vi

valgt å ta dette med fordi at selv om selve tiltaket foregår utenfor skolen så er hensikten bak relatert til den sosiale inkluderingen i skoletiden. Lærerne tilrettela til aktivitet utenom skoletiden gjennom at de involverte foreldrene ved å få foreldrene til å lage sosiale arrangementer enten for hele klassen eller mindre grupper. Dette kunne for eksempel være at de oppfordret foreldrene til å sammen lage en aktivitetsdag for hele klassen, eller oppfordret til å invitere medelever hjem. En annen og mer lærerstyr måte var at læreren på forhånd hadde satt sammen grupper på fire til seks elever der foreldrene som ville kunne invitere gruppen med sitt barn hjem til seg for å for eksempel gjøre en enkel aktivitet eller spise kveldsmat. Olsen og Mikkelsen (2015, s. 188-189) sier at skolen har en viktig oppgave i å legge til rette for at foreldrene skal bli kjent med hverandre. De refererer til Nordahl når de sier at en godt sammensveiset foreldregruppe for eksempel kan ha som målsetting å skape et klassemiljø der alle skal føle trygghet og sosial tilhørighet. Dette kan innebære å legge til rette for at elevene i klassen knytter vennskap, og at ingen blir holdt utenfor i sosiale situasjoner der det er naturlig at alle i klassen deltar. De trekker videre frem det å danne lekegrupper som inviteres hjem til de ulike familiene etter tur som en måte å gjøre dette på.

Flere av lærerne mente også at elevene skulle ha mulighet til å bli kjent med flere enn bare de som går i klassen. Dette for å øke muligheten for å finne en god venn, og gjøre eleven mindre sårbar når eleven havner litt utenfor klassemiljøet ved at eleven da har flere ben å stå på. Blant annet fortalte Bjørg og Beate at på det trinnet de underviser så har de flere klasser på samme trinn. De er derfor opptatt av å ikke bare sikre et godt klassemiljø, men også sikre et godt miljø på hele trinnet. Dette hadde de god erfaring med, og de opplevde at elever som hadde vansker med å finne en venn i sin klasse, ofte fant seg en venn i en annen klasse når de fikk en slik mulighet til å bli kjent.

Selv om slike relasjonsskapende aktiviteter er viktig for å skape gode relasjoner mellom elevene og på klassemiljøet, sa flere av informantene at de hadde erfaring med at noen foreldre, kolleger og ledelsen har hatt negativ holdning til relasjonsskapende aktiviteter noe som vanskeliggjør å prioritere slike aktiviteter. Dette gikk på at en holdning om at relasjonsskapende aktiviteter som å gå tur er lite givende og tar av tiden som skal brukes på det faglige elevene har krav på når de er på skolen. At relasjonsbygging og arbeidet med elever med samspillsvansker tar mye tid er nevnt flere ganger tidligere i kapitlet og er som Kinge (2016, s.284) sier en stor utfordring. Med utgangspunkt i de erfaringene som har kommet frem og det teorien (se blant annet Drugli, 2013, s. 122) sier om at relasjoner og det sosiale er en viktig forutsetning for trivsel og læring, så ser vi på det som positivt at

relasjonsskapende aktiviteter blir prioritert på tross av disse negative holdningene. Positive relasjoner til medelever har stor betydning for elevers trivsel og læring (Nordahl, referert i Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 157). Vi tolker det derfor slik at å bruke tid på relasjonsbygging vil komme alle elever til gode, ikke bare de elevene med samspillsvansker. Med andre ord så kan et slikt arbeid bedre alle elevers trivsel og læring i tillegg til at det bidrar å inkludere elever med samspillsvansker.

6. Avslutning

Problemstilling for denne oppgaven var: “Hvordan arbeider lærere på barneskolen for å inkludere elever med samspillsvansker?”.

Bakgrunnen var at vi ser på det å være en del av et sosialt fellesskap som viktig og ønsket å få frem erfaringer rundt hvordan man kan arbeide med inkludering når positivt samspill er en utfordring for eleven. Målet var å få frem erfaringer som kan være til nytte for oss selv og andre som arbeider med elever med samspillsvansker slik at vi kan bidra til at så få elever som mulig blir ekskluderte.

For å finne svar på problemstillingen valgte vi å intervjuer fem erfarne lærere om deres kompetanse, samarbeidspartnere, erfaringer og utfordringer knyttet til arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker. Med utgangspunkt i våre forskningsspørsmål vil vi videre belyse vår problemstilling.

Kort sagt så tilsier erfaringene vi har fått frem at å arbeide med å inkludere elever med samspillsvansker er et omfattende arbeid der læreren må samarbeide med andre for å sikre at arbeidet går rett vei. I tillegg fremstår det som nødvendig at lærerne både jobber med å bedre de sosiale ferdighetene til eleven med samspillsvansker, og å jobbe med at klassen eleven er en del av er inkluderende. Uavhengig av hvilke tiltak man innfører ser det også ut til at et godt grunnlag med gode relasjoner og en god dialog med eleven kan være avgjørende for om arbeidet lykkes eller ikke. Det kommer også frem at det er mange utfordringer i arbeidet. Deriblant er nok tid en utfordring som går igjen.

Gjennom vårt forskningsprosjekt har det kommet frem at lærernes kompetanse knyttet til elever med samspillsvansker for det meste kommer av erfaring. Den kompetansen de har etter utdanninger ser ikke ut til å være tilfredsstillende for å kunne sosialt inkludere elever med

samspillsvansker. Dette er ikke synonymt med at utdannelsen på dette området ikke har vært viktig, og vi mener at det er naturlig å anta at et godt faglig grunnlag kan være avgjørende selv om det er de praktiske erfaringer som oppleves som viktigst. Vi tenker at praktiske erfaringer i større grad enn teoretiske kunnskaper gir handlingskompetanse, men at et teoretisk grunnlag også må være på plass for at lærerne skal være profesjonelle yrkesutøvere.

Det er også verdt å legge merke til at selv etter å ha bygd på kompetanse sin gjennom erfaring og teori i flere år så opplever lærerne fortsatt situasjoner der egen kompetanse ikke er nok.

Dette kan antyde at det er kjempeviktig at læreren har noen å samarbeide med i arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker som kan supplere og utfylle lærerens kompetanse.

Vi sitter igjen med et inntrykk om at å arbeide med å inkludere elever med samspillsvansker er et teamarbeid der de voksne som omgås eleven og som har relevant kompetanse jobber sammen mot et felles mål. Både foreldre, kolleger, ledelsen, skolehelsetjenesten, PPT og BUP har kommet frem som samarbeidspartnere som har noe positivt å bidra med i arbeidet.

Samarbeidspartneren som har skilt seg mest ut har vært foreldre. Slik det har kommet frem i oppgaven så kan et mangelfullt samarbeid med foreldrene gjøre det vanskelig å oppnå gode resultater i arbeidet. Dette tyder på at foreldrene har en sentral rolle i arbeidet og at læreren derfor må jobbe for å ha et godt samarbeid med dem. En viktig ting som kom frem her er at foreldrene ofte er fullt klar over sitt barns vansker og at det derfor kan se ut til å være mest nyttig for samarbeidet at fokuset ligger på fremskrittene eleven viser fremfor at læreren skal informere om alt eleven ikke får til som følge av vanskene.

Som svar på forskningsspørsmålet vårt om hva lærerne gjør når de har mistanke om at en elev har samspillsvansker så fikk vi bekreftet at det er vanskelig å sette et skarpt skille mellom de som har og ikke har samspillsvansker. Lærerne ga inntrykk av at de kontinuerlig jobber med å styrke de sosiale relasjonene i klassen og at dette pågående arbeidet heller forsterkes enn igangsettes om det er mistanke om at det er en elev som har samspillsvansker. De ga også uttrykk for at de setter inn tiltak fortløpende når de ser behov og dermed ikke venter på å få en eventuell mistanke bekreftet før de har begynt arbeidet. Det kom også frem at lærerne mente at elever som har utfordringer med samspill viser tydelige tegn som at de ikke mestrer det sosiale, at de er stille, går mye alene, utagerer, skaper uro, ofte kommer i konflikter, at vanskene går utover det faglige eller at en elev allerede har diagnoser som samspillsvansker kan inngå i. Om å oppdage elever med samspillsvansker er så lett som lærerne ga uttrykk for er vanskelig å si. På tross av tydelige tegn som både lærerne og teorien nevner så skal man

huske på at det er usannsynlig at lærerne er bevisst på de elevene som har samspillsvansker men som ikke blir oppdaget. Vi ser derfor på verktøy som klassesettrivsel.no som nyttige for å undersøke om det er elever med samspillsvansker selv om vi som lærere ikke nødvendigvis har mistanke om det.

Lærernes erfaringer tilsier at det er krevende å jobbe for å inkludere elever med samspillsvansker. Hver elev er unik og trenger dermed ulik tilnærming. I tillegg er det mange ulike måter lærerne kan arbeide på. I intervjuene kom det frem at lærerne i all hovedsak arbeidet fra to sider parallelt. De jobber med å øke eleven med samspillsvansker sine forutsetninger for å mestre samspill samtidig som de jobber med at klassen eleven er en del av skal være inkluderende. Et slikt parallelt arbeid fremsto som nødvendig for å oppnå en vellykket inkludering. Et godt grunnlag for arbeidet var også noe som ble sett på som en nødvendighet. Herunder var en god relasjon til lærer viktig gjennom at eleven har tillit til læreren og kommer i en posisjon der eleven selv aktivt kan delta i arbeidet. For å bygge en god relasjon til eleven kom det frem som viktig å rose eleven positivt og å ha positive forventninger til eleven slik at lærerne bidrar til å bygge opp elevens selvtillit.

I arbeidet med å bedre elevenes forutsetninger til å delta i positivt samspill med de andre elevene ga lærerne uttrykk for positiv erfaring med å være tydelig på hva som forventes og å forberede eleven gjennom å blant annet forklare regler. Her kom det også frem tiltak som for eksempel snap-kurs der målet er at eleven skal lære seg ulike strategier for hvordan de skal håndtere situasjoner der de har utfordringer med samspill. Slik vi tolker det var dette spesielt noe som ble brukt for å hjelpe elever som utagerer til å tenke seg om og reagere mer hensiktsmessig. Avtaler var også et tiltak som gikk igjen som gikk ut på å involvere eleven i arbeidet og å sette kortsiktige og oppnåelige mål sammen med eleven som eleven da på et senere tidspunkt får oppfølging på.

Det tiltaket som vi ser på det som enklest lar seg overføre til andre situasjoner er det å ha samtaler med elevene. Slik det kommer frem så er dette et tiltak som har et stort potensiale og som kan tilpasses den enkelte elev. Her er målet blant annet å hjelpe eleven til å sette ord på egne tanker og følelser og å gjøre eleven bevisst på egne ressurser og vansker. Det er også en metode som kan brukes for å involvere eleven i inkluderingsarbeidet slik at eleven blir en aktiv deltaker i arbeidet og får muligheten til å si hva eleven mener burde gjøres.

Samtaler var også et tiltak som kan brukes i arbeidet med klassen og miljøet rundt. Gjennom samtaler i hele klassen kan man snakke om hvordan man skal oppføre seg slik at ingen blir

ekskludert og elevene får ta del i idémlydringer og reflektere rundt sosiale ferdigheter. Å arbeide med klassen kan også innebære å gjøre elevene bevisst på sitt ansvar for at ingen skal være alene, og man kan gjøre avtaler med prososiale elever om at de prøver å oppfordre eleven med samspillsvansker til å være sosial og inkluderer eleven i blant annet den frie leken.

Andre tiltak der klassen involveres som kom frem er å organisere øvinger i mindre grupper der eleven med samspillsvansker får trene på sosiale ferdigheter, og å bruke rollespill som en metode for å blant annet få elevene til å reflektere rundt hvordan man er mot hverandre.

Å arbeide for å skape gode relasjoner mellom elevene kom frem som en forutsetning for å nå målet om at eleven med samspillsvansker skal føle seg inkludert i klassemiljøet. Her kom det frem at det er nyttig å prioritere relasjonsskapende aktiviteter og slik vi tolker det så er dette noe hele klassen vil ha positivt utbytte av. Ved å ha et godt samarbeid med foreldrene er relasjonsskapende aktiviteter også noe som lar seg gjennomføre utenfor skoletid gjennom at foreldrene tilrettelegger for felles aktiviteter for hele klassen eller mindre grupper i klassen.

Å arbeide med å inkludere elever med samspillsvansker har kommet frem som et omfattende og krevende arbeidet. Det er mange ulike måter å jobbe på og hver situasjon er unik og arbeidet må derfor tilpasses deretter. På spørsmål om utfordringer i arbeidet hadde lærerne flere erfaringer. Noe gikk på at elevenes væremåte i seg selv er utfordrende ved at de som følge av manglende sosiale ferdigheter og utagering sliter ut medelevene i den grad at medelevene trekker seg unna eleven med samspillsvansker. Elevens væremåte kom også frem som en utfordring når eleven har andre diagnoser som gjør det vanskelig for læreren å vite hvilken oppførsel læreren kan forvente og hvilken oppførsel som kommer av øvrige diagnoser. Lærerne fortalte også om erfaring med at noen elever mangler selvinnsikt og ikke ser sine egne vansker og oppførsel noe som gjør det krevende å få eleven med på læreprosessen som må være for å oppnå inkludering.

Lærerne påpekte også at å arbeide med å inkludere elever med samspillsvansker tar mye tid og krever at lærerne er tålmodig i arbeidet. Det tar tid å skape gode relasjoner til eleven, og da spesielt om eleven tidligere har dårlig erfaring med hvordan voksne håndterer vanskene.

Samarbeidet med andre rundt inkluderingsarbeidet tar tid, det tar tid å veilede elevene og det tar tid å trøste når elevene blir lei seg som følge av at de får negative reaksjoner på sin væremåte. Alle aspektene rundt arbeidet tar mye tid noe som er en utfordring fordi at lærerne også skal ha tid til de andre elevene i klassen og andre viktige oppgaver .

6.1 Egen vurdering av prosjektet

Når det gjelder vår oppgave har vi bare fått erfaringene fra noen få lærere. Dette gjør at vi ikke kan generalisere de funnene vi har gjort. Vi ser likevel at erfaringene deres er i samsvar med det teorien vi har funnet sier om arbeidet med elever med samspillsvansker og hvordan man må jobbe for å inkludere disse. Det er blant annet full enighet om at hver situasjon er unik, og dette er en viktig lærdom å ta med seg videre.

Vi ser på forskningen som nyttig fordi vi har fått frem mange erfaringer vi anser som viktig. Blant annet at lærerne må samarbeide med andre. Det er ikke nok å gjøre alt selv og tro at det skal løse alle problemene. En god relasjon til eleven der man bygger på det positive er også noe vi kommer til å ta med oss videre. Dette er noe vi kommer til å ta det med oss slik at om vi er i en situasjon der mangelen på kommunikasjon med elever med samspillsvansker gjør at vi kjenner på følelsen av å være maktesløs, noe som igjen kan føre til at vi delvis mister sympatien for disse elevene (Riber, 2008, s. 12) så skal vi huske på at en god relasjon kan være det som avgjør om vi lykkes med eleven eller ikke. Vi ser derfor at vi må jobbe med våre holdninger til elevene slik at vi ikke blir et hinder ved at vi ser på eleven som “vanskelig” men heller ser på eleven som en elev med vansker. Vi ser også viktigheten av å skape gode relasjoner hvor vi jobber for å bli kjent med elevene slik at vi blir en trygg og god støtteperson for elevene, slik at de kan tørre å komme til oss.

Sammenhengen mellom samspillsvansker, sosial kompetanse og det å være inkludert gjør oss også bevisst på miljøets rolle i samspillsvansker. En elev med samspillsvansker trenger at miljøet jobber med eleven for at eleven skal få utviklet sine sosiale ferdigheter. Vi har også gjennom denne oppgaven forstått viktigheten av å jobbe med sosial kompetanse siden det at elever har vansker vil kunne hindre læring (Kinge, 2016, s. 30). Vi håper dermed at vi vil ta det med oss slik at vi prioriterer relasjonsskapende aktiviteter selv om vi skulle oppleve at andre mener at det går utover tiden til faglige aktiviteter.

Gjennom denne undersøkelsen har vi fått et innblikk i hvor omfattende arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker er, og det har gitt inspirasjon til å videre undersøke hva vi som lærere kan gjøre for å hjelpe elever med samspillsvansker til å bli inkludert i det sosiale fellesskapet. Siden denne oppgaven bare tar for seg læreres erfaringer så hadde det vært interessant å forske nærmere på elevenes syn på hva som har fungert for dem. Til syvende og sist er det elevenes opplevelse av tilhørighet som avgjør om de er inkludert eller

ikke. Det hadde derfor vært interessant å få frem livshistorier der elever som har slitt mye med samspillsvansker forteller om hva de har opplevd som det avgjørende for at deres situasjon bedret seg. Det hadde også vært interessant å få følge arbeidet rundt elever med samspillsvansker og intervjuet eleven og lærerne for å få frem lærernes tanker og intensjoner kombinert med elevens opplevelse av støtte og hjelp.

Litteraturliste

- Berg, M.N., (2014). Trygghet, tilhørighet og trivsel. I L. Dundh, H.Hjelmbakke og S. Skogdal (Red.), Inkluderende praksis. (s. 89-98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2011) Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I Sosiale og emosjonelle vansker. (s.17-36) Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). Forskningsmetode for lærerutdanningene. Oslo: Abstrakt Forlag
- Drugli, M.B. (2013) Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis. Oslo: Cappelen damm akademiske.
- Fangen, K (2004). Deltagende observasjon(2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gran, T (2012). Vitenskap i praksis: metoder i forskning på harde og sosiale fakta. Oslo: Abstrakt forlag
- Grenness, T. (2012). Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Grimsæth, G & Irgan, T (2016). Og bakom står læreren: Lærerkompetanse i møte med samspills-og atferdsvansker. Hentet 09.02.17 på:
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2016/7724-BedreSkole-0316-Grimsath_Irgan.pdf
- Halvorsen, K (2008). Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode. (5.utg.). Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Haug, P. (2014) Dette vet vi om inkludering. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Haugen, R. (2008) Hva er sosiale og emosjonelle vansker? i Haugen, R. Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker. (s. 15-42) Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Holland, H. (2013). Varig atferdsendring hos barn- krever varig atferdsendring hos voksne. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., og Christoffersen, L (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (4.utg.). Oslo:Abstrakt forlag.
- Kinge, E. (2016). Barnesamtaler - Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker. (2.utg.) Oslo:Gyldendal Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). Forskningsdesign og kvalitativ metode; Ei innføring. Oslo: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. Hentet 21.02.17 på: http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/LeCompte_Goetz_Problems_of_Reliability_Validity_in_Ed_Re.pdf
- Lovdata (2002). Opplæringsloven. Hentet 02.11.16 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Maxwell, J. A. (2013).Qualitative research design: an interactive approach. Los Angeles: Sage
- Midthassel,U.V., Bru,E., Ertesvåg, S.K. og Roland, E.(red.).(2011) Sårbare barn i barnehage og skole. I Sosiale og emosjonelle vansker (s. 11-16) Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, V.(2008) Tiltaksmodeller med utgangspunkt i førstelinjetjeneste og andrelinjetjeneste. Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker. (s. 189-228) Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nilsen, V. og Vogt, A. (2008) Samarbeid om behandling eller tiltak i Haugen, R. Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker. (s. 271-304) Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T. (2010). Eleven som aktør - fokus på elevens læring og handlinger i skolen. (2.utg.). Oslo: universitetsforlaget
- Nordahl, T. Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit,A. (2005). Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen:Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata(u.å.) Må prosjektet meldes? Hentet 04.01.17 på <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Ogden, T. (2001). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Ogden, T. (2009). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. (2.utg.). Oslo:Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M.H., og Mikkelsen, R. (2015). Sammen for elevers psykososiale miljø. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roaldset, D (2014). Den sjette grunnleggende ferdighet: sosiale ferdigheter. Hentet 09.02.17 på:https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2014/BS-0114-WEB_Roaldset.pdf
- Riber, J. (2008). Forstått og forstyrret: Om systemisk og narrativ pedagogikk. Oslo: Abstrakt forlag.
- Skogen, K (2006) Case-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: design og metoder. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Tjora, A (2012). Kvalitative forskningsmetoder: i praksis(2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2015). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. Hentet 09.02.17 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Veland, J. (2011). Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene?I Sosialt og emosjonelle vansker (s. 132-151) Oslo:Universitetsforlaget.
- Åmot, I. (2012). Mediator eller moderator. I R. I. Skoglund & I. Åmot (red.), Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole. (s. 61-83). Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

Intervjuguide

- Hvordan tolker du begrepet samspillsvansker?
- Hvordan oppdager dere at elever har samspillsvansker?
 - Hva gjør dere hvis dere begynner å få en mistanke?
 - kartlegging, ppt
- Hvordan jobber du for å inkludere eleven? erfaringer?
 - Hva skal til for at du setter inn ekstra tiltak for å inkludere en elev?
 - Er det noe som er viktigere enn andre ting?
 - Fokus på eleven vs. fokus på gruppen som helhet
 - Stor/liten forskjell i hva som fungerer fra elev til elev, klasse til klasse.
- Hvilke utfordringer har du hatt/møtt på i arbeidet med å inkludere elever med samspillsvansker?
 - Hvordan har du løst det?
- Hvilke samarbeidspartnere benytter du deg av når du jobber med å inkludere en elev?
 - Foreldre, PPT, helsesøster
 - På hvilken måte bidrar de ulike samarbeidspartnerne?
 - Utfordringer?
- Hvilken kompetanse har du når det kommer til inkludering av elever med samspillsvansker?
 - Grunnutdanning, kurs, videreutdanning..
 - Føler du at du har tilstrekkelig kompetanse? Er det noe du skulle ønske du visste mer om/ kunne bedre?
- Noe mer du ønsker å tilføye?