

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Ann Louise Røyseng (42) og Cecilie Hågensen (71)

Tilpasset opplæring for å inkludere elever med atferd som utfordrer i skolen.

Dato: 15.05.2021

Totalt antall sider: 101

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på et hektisk, men svært lærerikt år. Året har vært innholdsrikt, og vi har tilegnet oss ny kunnskap som vil ha betydning for vår videre yrkeskarriere som lærere. For hver dag som har gått, har vi opplevd å ha lært noe nytt. Vi har blitt kjent med hverandre på en helt ny måte, som vi aldri hadde sett for oss da vi stod sammen for første gang på håndballbanen for 16 år siden. Det at vi har vært to gjennom denne prosessen har vi hele tiden sett på som en styrke. Det har ført til mange gode diskusjoner, hvor vi har fått fram ny i kunnskap i hverandre, på godt og vondt.

Først og fremst vil vi takke elevene og lærerne som stilte opp til intervju i en hektisk hverdag. Takk for at dere delte deres erfaringer og tanker knyttet til oppgavens tema. Deres åpenhet ga oss mange interessante funn, som gjorde det mulig å gjennomføre denne oppgaven. Takk for deres fleksibilitet og vilje til å stille opp på digitale intervju.

En stor takk til vår veileder Tove Anita Fiskum. Takk for gode råd, samtaler, diskusjoner og tilbakemeldinger gjennom hele året. Også din fleksibilitet er noe vi har satt stor pris på. Uansett hva vi har lurt på har du alltid vært tilgjengelig, og gitt raske, konkrete og konstruktive tilbakemeldinger. Oppgavens resultat hadde ikke blitt det samme uten deg.

Takk til gode kollegaer som har vært forståelsesfulle, interessert og stilt gode spørsmål underveis.

Til slutt vil vi takke de nærmeste rundt oss. Takk til våre søstre som har bidratt til gode diskusjoner og korrekturlesing. Vi må også takke våre foreldre med deres hjelpende hånd med andre oppgaver vi sett på som uoverkommelige denne tiden. Med et smil på lur og oppmuntrende ord, har dere gitt oss motivasjon til å gjennomføre prosjektet. Sist, men ikke minst, må vi rette en takk til forståelsesfulle og tålmodige kjæreste og samboer. Uten dere hadde vi ikke kommet i mål.

Levanger, 15. mai 2021

Cecilie Hågensen og Ann Louise Røyseng

Sammendrag

Formålet med denne studien er å få økt innsikt i hvordan man gjennom tilpasset opplæring kan inkludere elever med atferd som utfordrer i skolen. Studiens hensikt kommer til syne gjennom læreres og elevers erfaringer knyttet til hvilke opplevelser de har av inkludering av elever med atferd som utfordrer. Gjennom oppgaven ønsker vi å få en bredere forståelse og kunnskap om studiens tema for å bli tryggere i vår profesjonsutøvelse. På bakgrunn av dette har vi arbeidet med følgende problemstilling:

Hvordan kan man tilpasse opplæringen for å inkludere elever med atferd som utfordrer?

For å besvare oppgavens problemstilling er det benyttet en kvalitativ metode da det er mest hensiktsmessig for å få innsikt i informantenes tanker og erfaringer av fenomenet. Ut fra dette ble det et naturlig valg å foreta semistrukturerte intervju, hvor vi hadde mulighet til å stille bestemte spørsmål på forhånd da vi er to forskere. Samtidig ønsket vi å åpne for at informantene kom med uoppfordrede svar underveis i intervjuene. Gjennom et strategisk utvalg ble det intervjuet 5 lærere og 2 elevgrupper bestående av totalt 6 elever. Lærerne kommer fra 4 ulike skoler.

Denne studiens hovedfunn viser at elevsyn og relasjoner er en grunnleggende faktor i møte med atferd som utfordrer. Studien viser at gjennom læreres holdninger til elever med atferd som utfordrer, kan påvirke hvordan man tilpasser opplæringen og om man ønsker å inkludere eller ekskludere elevene. Samtidig som det er delte erfaringer rundt bruk av alternative opplæringsarenaer, finner man at økt inkludering kan komme gjennom egne opplæringstilbud utenfor klasserommet. Lærerne gir blant annet tilpasset opplæring i form av pauser, individuelle avtaler, tydelige krav og forventninger for å skape et inkluderende klasserom for elever med atferd som utfordrer. Forutsigbarhet blir også lagt frem som en vesentlig tilpasning. Gjennom tilpasset opplæring kan lærere bidra til at elever med atferd som utfordrer ikke får mulighet til å danne en negativ elevrolle og unngår slik å bli stigmatisert. Elevene i denne undersøkelsen har uttrykt at hvordan man er som lærer, har betydning for om man er en god lærer eller favorittlærer.

Summary

The aim of this study is to increase insight in how adapted education can be used to include students with challenging behaviour. The purpose of the study is shown through teachers and students experiences related to inclusion of students with challenging behaviour. Through this paper we wish to broaden our understanding and knowledge of the aim of this study to become safer in our professional practice. On this background, we have worked with this subject question:

How can adapted education be used to include students with challenging behaviour?

The study uses a qualitative research method to answer this question. This approach was used to get insights in the informant's thoughts and experiences with the phenomenon. Semi structured interviews were used, where we had the opportunity to ask predetermined questions since we were two researchers conducting the interviews. At the same time, we wanted to be open for the informants to come up with unsolicited answers during the interviews. Through a strategic selection we interviewed five teachers and two student groups, consisting of a total of 6 students. The teachers were from four different schools. All the students came from the same class.

Our main findings show that how the teachers see the student and relations is the basic factor in the meeting of students with challenging behaviour. The study shows that teacher attitude towards students with challenging behaviour can affect how one adapts education and if one wishes to include or exclude the students. The opinions are divided concerning the use of individual education outside the classroom. The teachers provide adapted education for students with challenging behaviour through breaks, individual deals, clear requirements, and expectations to include the students in class. Predictability is also seen to be important to adapt education to include these students. Through adapted education teachers can contribute to avoid stigmatization and negative student role for students with challenging behaviour. The students in this study expressed that how one acts as a teacher, is significant to if one is a good teacher or a favourite teacher.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og relevans	1
1.2 Formålet med studien	2
1.3 Problemstilling	2
2.0 Teori	3
2.1 Atferdsvansker	3
2.1.1 Utagerende atferd	4
2.1.2 Årsaker til utfordrende atferd	4
2.2 Inkludering	5
2.2.1 Inkludering i skolen.....	5
2.2.2 Inkludering av elever med utfordrende atferd.....	6
2.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning	7
2.3.1 Tilpasset opplæring	7
2.3.2 Forståelsen av tilpasset opplæring.....	8
2.3.3 Spesialpedagogikk.....	9
2.3.4 Opplæringsarenaer	9
2.4 Relasjoner i skolen	10
2.4.1 Atferdsvansker knyttet opp mot utfordrende lærere-elev-relasjon	11
2.5 Emosjonelt arbeid knyttet til atferd som utfordrer	11
2.5.1 Spenning og avspenning av emosjoner som en forståelsesmodell.....	12
2.5.2 Toleransevinduet som modell for emosjonsregulering	12
2.6 Elever med atferd som utfordrer i klassemiljøet	13
2.6.1 Georg Meads speilingsteori.....	13
2.6.2 Stigmatteori og elevroller	14
2.7 Mestring og forventninger.....	15
2.8 Lærerrollen	16
2.8.1 Elevsyn	16
2.8.2 Klasseledelse	18
2.8.3 Lærerrollen i møte med atferd som utfordrer	19
2.8.4 Emosjonell og instrumentell støtte	20
3.0 Metode	21
3.1 Design.....	21
3.2 Utvalg	22
3.2.1 Presentasjon av informantene.....	23
3.3 Intervju	24

3.3.1 Semi-strukturert intervju	25
3.3.2 Intervjuguide	26
3.4 Datainnsamling.....	27
3.4.1. Gjennomførelse av digitale intervju	27
3.4.2 Transkribering	28
3.5 Dataanalyse	29
3.6 Kvalitetssikring	30
3.6.1 Gyldighet.....	30
3.6.2 Pålitelighet.....	33
3.7 Etske betraktninger.....	35
3.8 Forforståelse	37
4.0 Presentasjon av funn.....	39
4.1 Elevsyn.....	39
4.1.1 Problemorientert elevsyn.....	39
4.1.2 Håndplukket lærere og lærerrollen.....	41
4.1.3 Sårbarhet.....	41
4.1.4 Håndtering av elever med atferd som utfordrer	42
4.2 Relasjoner.....	43
4.2.1 Lærer – elev – relasjon	44
4.2.2 Skape relasjon	44
4.2.3 En god lærer eller en favorittlærer	45
4.3 Tilpasset opplæring for å skape mestring.....	45
4.3.1 Tilpasset opplæring	46
4.3.2 Pauser og avtaler	47
4.3.3 Mestring	48
4.4 Skape trygghet for alle	48
4.4.1 Klasseledelse	49
4.4.2 Klassemiljø.....	49
4.4.3 Forutsigbarhet.....	50
4.5 Inn eller ut av klasserommet	50
4.5.1 Inkluderende å være inne eller ute av klasserommet	51
4.5.2 Opplæringsarenaer	52
5.0 Drøfting	53
5.1 Elevsyn og relasjoner som grunnmur.....	54
5.1.1 Atferd som utfordrer.....	54
5.1.2 Elevsyn som grunnlag for lærerkompetanse	55
5.1.3 Relasjon lærer-elev i møte med utagerende atferd.....	56

5.1.4 En god lærer versus en favorittlærer	57
5.2 Tilpasset opplæring for å inkludere alle elever	58
5.2.1 Pauser som en type avspenning.....	59
5.2.2 Individuell opplæring hvor alle lærer på sin måte.....	59
5.2.3 Tilpasning gjennom forutsigbarhet	60
5.3 Den handlende læreren i møte med atferd som utfordrer.....	61
5.4 Selvopplevelse gjennom andre	63
5.5 Forebygge ekskludering gjennom egne opplæringstiltak.....	65
5.6 Inne eller ute av klasserommet	66
5.7 Metodevurdering	68
6.0 Avslutning	70
6.1 Våre hovedfunn	70
6.2 Avsluttende kommentar	71
Litteraturliste.....	72
Vedlegg 1	79
Vedlegg 2	80
Vedlegg 3	82
Vedlegg 4.....	87
Vedlegg 5	92

1.0 Innledning

I dette masterprosjektet ser man nærmere på temaet rundt tilpasset opplæring og inkludering av elever med atferd som utfordrer. Innledningsvis redegjøres det for oppgavens bakgrunn og relevans, og problemstillingen presenteres. I oppgavens andre kapittel belyses tidligere teori og forskning som er relevant for å kunne besvare problemstillingen. Derfra kommer et tredje kapittel som danner grunnlaget for oppgavens datainnsamling og metodevalg som er gjort underveis, derav et metodekapittel. Funn fra datainnsamling utgjør oppgavens fjerde kapittel. I et femte kapittel drøftes funn opp mot teori og forskning. Avslutningsvis trekker vi frem studiens hovedfunn som gir oss grunnlag for å kunne prøve å besvare oppgavens problemstilling og ser på veien videre, som et sjette kapittel.

1.1 Bakgrunn og relevans

Forekomsten av problematferd i skolen er noe vi opplever som er økende i dagens samfunn. Gjennom PISA-undersøkelsen 2018 (Jensen, et al., 2019), oppgir 27 % at det er bråk og uro i norsktimene. Nordisk forskning (Ogden 2015) viser at 10 % av elever har utfordrende atferd eller er i risiko for å få det. Likevel er det avhengig av hvem man spør og hva de definerer som problematferd, da det er ulike syn knyttet til dette begrepet. Nordahl et al. (2009) forteller i sin forskningsrapport at mange lærer har vansker med å få gjennomført sin undervisning i møte med elever som har atferd som utfordrer. Ogden (2009) hevder at de fleste lærere vil møte på vanskelig og utfordrende elevatferd.

I prinsipper for skolens praksis i læreplanens overordnede del finner vi punkt 3.1 “Et inkluderende læringsmiljø” (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Her står det at et raust og støttende læringsmiljø danner grunnlaget for en kultur der elevene kan stimuleres og oppmuntres til faglig og sosial utvikling. Skolens samfunnsoppdrag handler om å gi elever faglig kompetanse, men skal også støtte elevens identitetsutvikling og legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner (NOU 2015:8, s. 9). I tillegg skal skolen arbeide med det sosiale miljøet eleven er en del av.

Opplæringsloven § 1-3 (1998) slår fast at alle elever har rett til opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger. Grimsæth og Irgan (2016) viser til at det er en politisk intensjon om å tilrettelegge opplæringen for elever med ulike typer lærevansker innenfor rammen av ordinær

undervisning. Mens i realiteten er det alternative opplæringstiltak som settes inn, hvor elever med atferdsproblemer blir tatt ut av skolen og får alternative opplegg. De utvikler seg da utenfor den ordinære skolen. Elevene blir da satt i segregerte grupper, og mister det sosiale fellesskapet med resten av klassen og skolen. De blir ekskludert i stedet for inkludert. Demo et al., (2021) finner i sin forskning at det å forlate sin klasse er forbundet med risiko for stigmatisering og segregering. En måte å håndtere atferdsvansker på kan være å ta ut elever fra klassen, noe som kan medføre at disse elevene blir ekskludert fordi de ikke passer inn i de forventningene skolen har. Annen forskning viser at lærere opplever de mangler kunnskap om hvordan de skal inkludere elever med atferd som utfordrer (Hind et al., 2018). Øen og Krumsvik (2021) finner i sin forskning at lærernes vilje til å inkludere elever med utfordrende atferd er lavere enn til elever med fysiske nedsettelse eller spesifikke læringsvansker.

1.2 Formålet med studien

Vi ønsker å studere dette temaet nærmere for å få en bedre forståelse og ha med oss viktig kunnskap om temaet i vår arbeidshverdag i skolen. Studiens hensikt er å beskrive læreres og elevers erfaringer og opplevelser med tilpasset opplæring, og inkludering av elever med atferd som utfordrer. Denne undersøkelsen kan bidra til å gi innsikt i hvordan man som lærer og andre fagpersonell i skolen kan gjennom tilpasset opplæring inkludere elever med atferd som utfordrer inn i klassen. Samtidig kan dette bidra til å gi økt forståelse for hvordan man som lærer opptrer i møtet med atferd som utfordrer.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av tematikken belyst ovenfor, har vi et ønske om å undersøke hvordan man kan tilpasse opplæringen med tanke på å inkludere elever med atferd som utfordrer. Vår problemstilling er:

"Hvordan kan man tilpasse opplæringen for å inkludere elever med atferd som utfordrer?"

Avgrensninger som er gjort underveis i oppgaven er at vi har valgt å fokusere på elever og lærere knyttet til mellomtrinnet i barneskolen. Dette på bakgrunn av at vi selv har utdanning innen 5. – 10. trinn. Med atferd som utfordrer mener vi utadvendt atferd som utfordrer både i lærings- og skolemiljøet.

2.0 Teori

For å belyse problemstillingen går denne oppgaven dypere inn i atferd, inkludering og tilpasset opplæring. I første del av disse tre underkapittel kommer det en begrepsavklaring, og videre ser vi nærmere på teori og tidligere forskning innenfor oppgavens tema. I de neste underkapitlene kommer vi inn på relasjonelt og emosjonelt arbeid knyttet til elever med atferdsvansker, hvordan elever med atferd som utfordrer speiler seg mot andre, og hvordan de opplever seg selv. Avslutningsvis kommer et underkapittel om lærerrollen.

2.1 Atferdsvansker

Det å beskrive atferd er vanskelig, da det finnes ulike tolkninger på atferd, og det er individuelt hvordan man tolker mennesker. Blant annet Ogden (2009), Befring og Duesund (2012) forteller at problematferd kommer til uttrykk på mange måter, men i hovedsak deler de inn i innadvendt og utadvendt atferd. Denne oppgaven konsentrerer seg om atferd som utfordrer i form av utagering. Ifølge Olsen og Traavik (2010) betegnes utadvendt atferd som utagerende atferd, hvor atferden utfordrer ved utagering.

Ogden (2009) beskriver at atferdsproblemer i hovedsak dreier seg om brudd av skolens regler, normer og forventninger. Dette kommer i form av uro, bråk og avbrytelser som fører til manglende arbeidsro og et dårlig læringsmiljø. Videre sier Ogden (2009) at dette kan være enkelthendelser og slik problematferd er normalt i en skole, og vil forekomme i de fleste klasser. Han beskriver dette som undervisnings- og læringshemmende atferd. Eksempelvis kan en slik atferd være mas, avbrytelser, protester, uro og bråk, men også negative lærer-elev-relasjoner i skolen. Ved slike tilfeller er det vanskelig for lærere å undervise og for elevene å lære. Man kan også oppleve atferd som er av mer alvorlig grad, slik som sinneutbrudd, trusler og fysiske angrep. Grimsæth og Irgan (2016) viser til begrepene samspillsvansker og atferdsvansker. De mener at disse definisjonene er klart definerte. Samspillsvansker handler om manglende forståelse og strategier for å delta positivt i et sosialt spill, mens atferdsvansker er knyttet til normbrytende handlinger. Disse utøves i sosiale sammenhenger og pågår over tid.

2.1.1 Utagerende atferd

Ogden (2009) hevder at utagerende atferd er hvor elever har norm og regelbrytende atferd, men samtidig er i konsekvent opposisjon, derav ødelegger, mobber, truer og går til angrep på medelever og lærere. Utagerende elever kan lett bli avvist og upopulære blant medelever, og kan være konfliktsøkende. Olsen og Traavik (2010) anser også utagerende atferd som både verbal og/eller fysiske angrep på medelever og voksne på skolen. Eksempelvis kan dette være slag, spark og lugging. Videre belyser de at slik utagering forekommer mest på barnetrinnet. Atferdsproblem fremstilles ut ifra Bø og Helle (2008) som en væremåte eller oppførsel som avviker fra det som anses som normalen i en kultur. Det kan være atferd som bryter med samfunnets regler, normer og forventninger, samtidig som det vanskeliggjør personens læring, utvikling og samspill med andre. Ifølge Befring og Duesund (2012) betegnes utadventt problematferd som uro og mange former for opplæringsforstyrrende atferd i skolen. Videre poengterer de at elever med problematferd ofte har vansker med å danne relasjoner.

2.1.2 Årsaker til utfordrende atferd

Det finnes flere teorier og teoretikere som har arbeidet med å forstå utviklingen av atferdsproblemer hos barn og unge (Ogden, 2009). Likevel er det vanskelig å komme fram til en konklusjon om hvorfor og hvordan noen utvikler eller ikke utvikler atferdsproblemer. Alle individer er forskjellige, og det vil være ulike faktorer i løpet av et barns liv som avgjør om man vil klare seg bra, eller ha en utvikling mot problematferd.

Ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 79) kan atferdsvansker gå over dersom barn har en familie preget av varme, sosialt samhold og sosial støtte, samt at de utvikler sunn selvtillit, er positiv og sosialt orientert. Derimot kan atferdsvansker vedvare dersom barnet opplever sosial isolasjon, avvisning av venner og viser uforutsigbar oppførsel. På en side kan årsaken for stor problematferd blant elever være vanskelige oppveksthistorier og krevende hjemmeforhold som gjør at eleven ikke klarer å mestre skolehverdagen. På en annen side kan man også finne at lærere ikke har kompetanse til å forebygge og håndtere ulike atferdsproblemer, samtidig som det er vansker i samarbeidet mellom personalet. Det er mange faktorer som spiller inn, og som skal fungere.

Lærere kan makte å hjelpe og arbeide med elever som har utfordrende atferd (Befring & Duesund, 2012). Dette kan gjøres ved å gi en oversiktlig organisering og strukturering av

opplæringen gjennom å gi oppmerksomhet til de som har vansker. I forskningsrapporten til Hind, et al. (2018) finner vi at de fleste lærere ikke vet hvordan de skal håndtere atferden. Drugli (2012) forteller at det er lærerens ansvar i å skape en god relasjon til alle elever, og det vil derfor være ekstra viktig å skape gode relasjoner til elever med ulike atferdsproblemer, selv om det er utfordrende. Det vil kreve mye tid og energi til å håndtere problematferden ved mekling og konfliktløsning (Olsen & Traavik, 2010, s. 85). Igjen belyser Befring og Duesund (2012) at de fleste lærere vil i løpet av sin karriere møte elever med atferd som utfordrer.

Ross W. Green (2011, s. 25) hevder at utfordrende atferd oppstår «*når forventningene som stilles til barnet, er høyere enn barnets kapasitet til å respondere på en akseptabel måte*». Hans tanke er at «barn gjør det bra hvis de kan», som en motsetning til «barn gjør det bra hvis de vil». Han mener det ikke handler om barnas motivasjon eller ønske om å gjøre det riktige, men de mangler ferdighetene til å klare det.

2.2 Inkludering

I 1994 ble Salamanca-erklæringen vedtatt av 92 regjeringer, også den norske (Skogdal, 2014). Med Salamanca-erklæringen kom begrepet inkludering. Alle mennesker skal ha rett til opplæring i et inkluderende skolemiljø og mennesker med ulike funksjonshemninger skal ha like muligheter som andre. Norge tok inn begrepet inkludering i læreplanen for første gang i 1997.

2.2.1 Inkludering i skolen

Ainscow og Miles (2008) har studert internasjonal forskning knyttet til begrepet inkludering, og finner at det ikke finnes en felles forståelse av begrepet. Nilsen (2017) deler inkludering i tre ulike dimensjoner. Selv om de kan studeres hver for seg, er de dynamisk avhengige av hverandre i praksis. De tre dimensjonene er: den fysiske og organisatoriske, den sosiale, og den faglige og kulturelle siden av inkludering. Alle tre dimensjonene har en objektiv og en subjektiv side, som innebærer det vi kan måle og se, og elevenes egen opplevelse. Den fysiske og organisatoriske dimensjonen av inkludering handler om plassering og organiseringsform av opplæringen. Objektivt kan det organisatoriske måles og registreres, som hvor mange timer en elev har i ulike opplæringstilbud. Dette kan gi et bilde på hvor inkluderende undervisningen er. Subjektivt må man spørre elevene selv, hvordan de erfarer og opplever den

fysiske organiseringen av opplæringstilbudet. Den sosiale dimensjonen handler om hvilke relasjoner elevene har til medelever og lærere, og hvordan elevene deltar i samspill med andre i læringssituasjoner og andre aktiviteter i skolehverdagen. Den faglige og kulturelle dimensjonen av inkludering handler om elevene deler noe faglig innhold, i hvilken grad de arbeider sammen om fellesoppgaver og om de har like arbeidsmåter.

Ogden (2015) skriver at inkluderende undervisning handler om at alle elever skal kunne delta, engasjere seg og prestere i sin ordinære klasse. Han skriver at dette bygger på antagelser om at vellykket inkludering fører til at elever presterer bedre, trives bedre, lærer mer og bidrar mer enn om de får opplæringen utenfor ordinær klasse. Dette bygger på forståelsen at alle har et behov for å føle seg verdsatt og anerkjent. Ogden (2015) peker også på at dette ikke er enkelt og at det finnes en grense for hvor langt inkluderingen kan gå. Overland (2015) mener inkludering handler om at alle elever skal ha tilhørighet i en klasse og kunne ta del i fellesskapet i skolen. Dette baseres på prinsippet om likeverd. Der den likeverdige opplæringen innebærer at alle behandles forskjellig ut ifra de behovene de har.

2.2.2 Inkludering av elever med utfordrende atferd

Øen & Krumsvik (2021) finner i sin studie at lærere mener de mangler ferdigheter til å inkludere elever med utfordrende atferd. De har analysert 13 studier knyttet til læreres holdninger mot inkludering av elever med utfordrende atferd. En av studiene som ble analysert, så på lærernes oppfatning av inkludering av blant annet elever med atferdsvansker (Hind, et al., 2018). Her kommer det frem at mange av lærerne følte de manglet ferdigheter for å skape et inkluderende læringsmiljø for elever med atferdsvansker. Samtidig gir atferdsmessige vansker større press og frykt hos lærere, fordi de føler seg lite forberedt. Noen mente at selv om elever med utagerende atferd er utfordrende, er også de mest givende, men ofte er ikke disse «ønsket» i klasserommet. Ved å håndtere utfordrende atferd med å ta elevene ut av klasserommet, risikerer man at dette blir en form for ekskludering for elever som ikke passer inn i de forventede rammene (Demo et al., 2021). Hind et al. (2018) fant også i sin studie at hvor lenge lærerne hadde vært yrkesaktive hadde en innvirkning på deres holdning til inkludering av elever med atferdsvansker. Lærerne som hadde stått i yrket, hadde lavere vilje og mindre positive holdninger til inkludering av elever med atferdsvansker.

Zweers et al. (2019) finner i sin studie at hvilke opplæringstilbud elever med sosiale, emosjonelle og atferdsvansker (SEAV) har, ikke avhenger av elevenes fungering i skolen. De ser at lærerfaktorer kan spille en rolle i valg om elevene skal ha opplæring i eller utenfor ordinær undervisning. Deres funn viser at elever som har ekskluderende opplæringstilbud utenfor ordinær undervisning og elever som er inkludert i ordinær undervisning, med spesialundervisning, ikke har noen forskjell i fungering i skolen. Studien viser at det er større sannsynlighet for at lærere med mer positive holdninger til inkludering, vil inkludere elever med SEAV, sammenlignet med lærere som har mindre positive holdninger til inkludering (Zweers et al., 2019). Demo et al. (2021) finner i sin studie at det å forlate klasserommet for eget opplæringstilbud er forbundet med risiko for stigmatisering og segregering, selv om det kan være nyttig for å nå spesifikke opplæringsmål. De finner at risikoen for stigmatisering kan reduseres hvis: a) tiden utenfor klassen er begrenset, b) opplæringen utenfor klasserommet foregår små, heterogene grupper og c) opplæringen i og utenfor klasserommet er godt planlagt og koordinert.

2.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Prinsippet tilpasset opplæring rommer både spesialundervisningen og den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Videre presiseres det at alt av spesialundervisning er tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. I denne delen av kapittelet belyses både tilpasset opplæring og spesialundervisning, selv om det er viktig å presisere at det er tilpasset opplæring som vil vektlegges i denne studien.

2.3.1 Tilpasset opplæring

Retten til tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringsloven §1-3 (1998):

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat (Opplæringsloven, 1998).

I prinsipper for skolens praksis i læreplanenes overordnede del, beskrives tilpasset opplæring som den til retteleggingen skolen gjør (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Dette for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære undervisningen. Det står også at den tilpassede undervisningen gjelder alle elever og skal i størst mulig grad skje gjennom

variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Elever som har behov for større rettelegging utover det ordinære tilbudet har rett til spesialundervisning.

2.3.2 Forståelsen av tilpasset opplæring

Bachmann & Haug (2006) presenterer en rapport på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten ser på status innenfor norsk forskning på tilpasset opplæring, hvilke temaer det er forsket på og hva denne forskningen forteller om praksisfeltet. Her finner de at det noen steder i faglitteraturen skilles det mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Bachmann & Haug (2006, s. 7) finner at den smale forståelsen av tilpasset opplæring baseres på en ide om at: *“Tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. De kan iverksettes direkte og de kan registreres”*. Bachmann og Haug (2006) finner forståelsen av det vide synet på tilpasset opplæring å være mer enn ideologi som skal prege hele skolens virksomhet. I den vide forståelsen er det ikke nok å tilrettelegge aktiviteter og organisering i det enkelte klasserom for å vurdere den tilpassede opplæringen. Det kreves en overordnet strategi for hele skolens virksomhet for å sikre at alle elever får en god opplæring som mulig.

Overland (2015) viderefører det smale og vide synet på inkludering og beskriver et individperspektiv og systemperspektiv. Individperspektivet bygger på enkeltelevens forutsetninger og bygger undervisningen rundt denne. Overland (2015) peker på at den individualiserte undervisningen vil stå i motsetning til skolens ideologi om at alle elever skal få god tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer. Tilpasset opplæring innenfor systemperspektivet vektlegger det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen. Overland (2015) skriver videre at det er en rekke forhold som kan påvirke undervisningen. Noen sentrale forhold er: relasjonen mellom lærer og elev, relasjonen mellom elever, klassens læringsmiljø, klasseledelse og elevforutsetninger. Han peker videre på at elevforutsetninger er et forhold som det er viktig å ta med i vurderingen i et systemperspektiv, og at individperspektivet og systemperspektivet ikke er to tilnærminger til tilpasset opplæring som utelukker hverandre. Det handler heller om tyngdepunktet av undervisningen og hvordan man forstår hva tilpasset opplæring er.

2.3.3 Spesialpedagogikk

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme god læringsutvikling og livsvilkår for barn og unge (Tangen, 2012, s. 17). Dette innebærer å forebygge, avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes. Dette kan gjøres både direkte og indirekte ved arbeid rundt barn og unge, samt voksne, foreldre, andre organisasjoner og systemer barnet er en del av. Her vil det kunne gis veiledning, rådgivning, undervisning og dette anses som spesialpedagogikkens praksisfelt. Ifølge Bø og Helle (2008) blir spesialpedagogikk beskrevet som et formål der man skal analysere og beskrive lære- og tilpasningsvansker, men også andre problemer i skolen og samfunnet. Ogden og Rygvold (2008, s. 15) betegner at spesialpedagogisk praksis omfatter alle tiltak som iverksettes i skolen for elever med særlige behov. Spesialundervisningen kan både gis i og utenfor den ordinære undervisningen.

Dersom det er blitt vedtatt at en elev skal ha spesialundervisning, vil det være foreldrene og eleven selv som skal samtykke til dette før det blir skrevet et vedtak (Opplæringsloven, 1998, § 5-4). Når det er gitt et samtykke skal det skrives en sakkyndig vurdering, deretter skal det utarbeides en individuell opplæringsplan for den enkelte elev. I denne planen skal det stå en oversikt over hvilken opplæring eleven har fått hvert halvår, samt det skal stå en vurdering på elevens utvikling. Dette er noe både eleven og foreldrene skal være inkludert i, og den individuelle opplæringsplanen skal sendes til dem (Bø & Helle, 2008, s. 294). Det er viktig å presisere at det er ikke diagnoser eller definisjoner som avgjør om en elev får spesialpedagogiske tiltak, men elevens sakkyndige vurdering av ens vansker (Ogden & Rygvold, 2008). Altså kan det være ulike årsaker og vansker eleven har som gjør at de får en sakkyndig vurdering.

2.3.4 Opplæringsarenaer

I hovedsak skal eleven ha opplæringen sin i klassen og eventuelt for en mindre del av opplæringen i en annen gruppe (Utdanningsdirektoratet, 2021). Skolen kan ta i bruk andre opplæringsarenaer, med særlig tiltak for en kortere tid (Opplæringsloven, 1998, § 2-3). I Utdanningsdirektoratets Veileder Spesialundervisning (2021) poengteres det at dersom en elev skal tas ut av ordinær opplæring, deriblant for å motta ene-undervisning, må det foreligge en særskilt hjemmel for dette. Eksempelvis for at en elev skal kunne få tilbudet om opplæringen i alternative opplæringsarenaer, må det eksistere et enkeltvedtak om spesialundervisningen. Samtidig står det tydelig at dette er noe som skal tas i bruk med tanke

på hensyn til eleven, ikke skolen eller kommunen. Ifølge FNs barnekonvensjon art. 3 nr.1, må det vurderes om tiltaket er til barnets beste (Barne- og familiedepartementet, 2021, s. 9).

Ifølge Ogden (2012) viste det seg at 40 % av elever som fikk spesialundervisning var gitt av ufaglærte eller assistenter, noe som også vekker bekymring. Ogden (2015, s. 97) presenterer en undersøkelse gjennomført av tidsskriftet utdanning (15/2012). De rapporterte at mer enn 5000 elever i den norske grunnskolen fikk opplæring utenfor sine ordinære klasser.

Journalister fra tidsskriftet ringte opp 497 rektorer, som hadde rapportert at de tok elever ut av ordinært undervisningstilbud, og plasserte de i alternative skoletiltak. 80 av disse skolene oppga at de hadde slike tiltak for elever med atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker. 44 av disse skolene oppga også at tilbudet denne elevgruppen fikk, var lokalisert slik at de ikke hadde mulighet til å være sammen med sine klassekamerater i friminuttene. Hvor stort tallet på elever som blir plassert i alternative opplæringstilbud utenfor klassefelleskapet og den ordinære undervisningen på grunn av atferdsvansker har vi ikke tall på. Som tidsskriftet Utdanning (15/2012, referert i Ogden, 2015, s. 97) avdekker, er dette noe som foregår i den norske skolen.

2.4 Relasjoner i skolen

I NOU 2014:7 (2014:7, s. 35): *Elevenes læring i fremtidens skole*, står det at gode relasjoner mellom lærer og elev fremmer læring i skolen. For at en lærer skal kunne skape gode lærer-elev-relasjoner er relasjonskompetanse viktig (Drugli, 2012). Røkenes og Hanssen (2012) definerer relasjonskompetanse ved at man i arbeidet som lærer forstår og samhandler med elevene på en god og hensiktsmessig måte. En lærer som er relasjonskompetent kommuniserer med elevene på en måte som gir mening, og som ivaretar hensikten med samhandlingen og krenker ikke elevene. De beskriver videre at relasjonskompetanse handler om å kjenne seg selv, å forstå elevenes opplevelse og hva som skjer i samspillet med andre. Læreren må gå inn i relasjonen, legge til rette for god kommunikasjon og skape en samhandling slik at det som skjer er det beste for eleven. Lærer-elev-relasjonen kan være en viktig faktor på flere områder i skolen (Drugli, 2012). En god lærer-elev-relasjon kan bidra til fremme trivsel, positiv atferd, motivasjon og lyst til å lære i skolen. Gode relasjoner mellom lærer og elev vil kunne bidra til et godt læringsmiljø, og skape gode forhold for at elevene skal kunne få et godt faglig og sosialt utbytte.

Både Drugli (2012), Røkenes og Hanssen (2012) påpeker at det er lærer som har ansvar for relasjonen mellom lærer og elev. Læreren som voksen og fagperson skal arbeide for å legge til rette for å skape gode relasjoner. Gode relasjoner mellom lærer og elev vil kunne bidra til et godt læringsmiljø og skape gode forhold for at elever skal kunne få et godt faglig og sosialt utbytte (Drugli, 2012). Det kreves at man som lærer er bevist i sin samhandling med elever, og har relasjonskompetanse. Man må kunne forstå elevene, og hvordan de opplever situasjoner.

2.4.1 Atferdsvansker knyttet opp mot utfordrende lærere-elev-relasjon

Elever med atferdsvansker kan skape mye støy og uro i klassen, noe som kan føre til irritasjon blant medelever og lærere (Drugli, 2012). Denne atferden skaper en del forstyrrelser, og tar mye av læreres tid. Samspillet mellom lærer og elever med atferdsvansker kan havne i en negativ spiral. Lærer blir reaktiv i stedet for proaktiv, og mye av kommunikasjonen handler om å begrense negativ atferd. Drugli (2012) presenterer også en rekke studier utført rundt dette temaet. Disse viser at elever med atferdsvansker tar mye av lærerens tid, som fører til mindre tid for de andre elevene. Lærer-elev-relasjonen har også påvirkning på hvordan elevenes atferd utartes gjennom skolegangen. Elever med dårlige lærer-elev-relasjoner har større utfordringer med atferd senere i skoleløpet. Nordahl et al. (2009) finner i sin studie at positive relasjoner mellom lærer og elev er et av kjennetegnene i klasserom der det er lite problematferd. En annen forskning gjort av Standforth og Rose (2020) belyste at relasjoner er den største faktoren som kan påvirke sannsynligheten for å oppleve utfordrende atferd. Gjennom intervjuene de hadde av elever kom det frem at elevene verdsatte lærere som ble kjent med dem. Da hadde elevene en opplevelse av at lærerne faktisk brydde seg om dem. I studien til Orsati og Caston-Theoharis (2013) sa lærerne at nøkkelen til å håndtere atferdsproblemer er gjennom gode relasjoner der hvor elevene føler seg trygge på de som lærere. Lærerne opplevde at når de fikk gode relasjoner til elevene, forstod de også elevene bedre. De opplevde da å se forbi eleven som problem, og heller hva som lå bak.

2.5 Emosjonelt arbeid knyttet til atferd som utfordrer

Fiskum & Jacobsen (2021) sier at økt forståelse av elevene gjør læreren i bedre stand til å kunne tilrettelegge for elevene. De forteller at utvikling av emosjoner er et element for å forstå elevene. Nedenfor belyses ulike forståelsesmodeller av emosjonelt arbeid.

2.5.1 Spenning og avspenning av emosjoner som en forståelsesmodell

Emosjonsutvikling er noe som kommer til syne gjennom hvor godt et barn forstår og kan regulere sine emosjoner (Fiskum & Jacobsen, 2021). Elever på samme alder vil kunne ha kommet til ulike stadier i denne utviklingen. I løpet av skoledagen vil elevene kunne bygge opp spenning. For å avspenne bruker man den oppbygde kraften gjennom å slippe ut emosjonene, dette kan komme til uttrykk gjennom å bli glad, irritert eller ivrig. Hvor lenge man kan holde på spenningen og hvor mye spenning man kan bygge opp varierer hos elevene. I skolen er det ofte en skjevfordeling av fysiske og intellektuelle aktiviteter, der sistnevnte vektlegges (Befring & Duesund, 2012). Fiskum & Jacobsen (2021) peker på at dette gjør at skolehverdagen gjerne er fylt med aktiviteter der spennings- og avspenningssystemet ikke er aktivt. Dette kan føre til at spenning bygges opp, uten mulighet til avspenning. Hvis elever bygger opp for mye spenning, uten avspenning, kan dette føre til konsentrasjonsvansker, vansker med å sitte stille, sinneutbrudd og annen atferd det er vanskelig å håndtere. Selv om skolehverdagen gjerne er fylt med aktiviteter som ikke gir mulighet til avspenning, mener likevel Fiskum og Jacobsen (2021) at det er godt mulig å legge til rette for dette. Det kan være pauseaktiviteter vekk fra fag, som lek og ikke-faglige aktiviteter, at elevene snakker sammen eller fysisk aktivitet. For noen kan avtaler om å løpe en avtalt tur være en løsning. Uteskole og praktisk undervisning, som sløyd og verksted kan være positivt, fordi det gir elevene variasjon (Fiskum & Jacobsen, 2021). Kroppsøving hver dag og uteskole en dag i uka kan minske utadvendte relasjonsproblemer (Befring & Duesund, 2012).

2.5.2 Toleransevinduet som modell for emosjonsregulering

Innen traumepsykologi er det utviklet en modell som forklarer spennet av aktivering som er gunstig for et individ, og denne modellen kalles for toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2014). Toleransevinduet kan brukes både som en forståelsesmodell og et praktisk verktøy i støtten til utviklingstraumatiserte barn og unge. I toleransevinduet har individet mest oppmerksomhet, det er her man bør befinne seg, og spennet bør helst ikke være for høyt eller for lavt (Kvvello, 2015).

Modellen deles inn i tre tilstander, hyperaktivering, toleransevindu og hypoaktivering. Hyperaktivering skjer når barnet går over toleransevinduet sitt, og det kan vises ved uro, aggresjon, kaos eller utagering. Hvis et barn er under toleransevinduet, går man inn i en

hypoaktivert tilstand, noe man eksempelvis kan kjenne igjen ved at et barn er nedstemt, handlingslammet, tar avstand eller lignende (Kvillo, 2015). Alle har et toleransevindu, og det er varierende hvor bredt toleransevinduet til hvert enkelt er ut fra tidligere erfaringer og emosjonell tilstand (Nordanger & Braarud, 2014). Spesielt barn som har et smalt toleransevindu, hvor alarmerne stadig går og tilstanden går over til hyperaktivering, må ha hjelp til emosjonsregulering. Videre påpeker de at det er den voksne omsorgspersonen sitt ansvar, slik som foreldre, lærere, miljøterapeut eller andre som har god relasjon til barnet. Emosjonsreguleringen trenger stadig gjentakelser over tid, og det må foregå på de arenaene barnet har sine daglige samspillserfaringer. Skolen er en slik nøkkelarena og de voksne på skolen kan hjelpe eleven gjennom emosjonsregulering å utvide deres toleransevindu. Dette kan gjøres ved å legge stor vekt på relasjonsbygging, trygging, tilpasning av stemmeleie, kroppstilling og prestasjonsforventninger (Nordanger & Braarud, 2014).

2.6 Elever med atferd som utfordrer i klassemiljøet

I Fiskum og Rosenlund (2021) kommer det frem at de signalene mennesker får fra andre rundt seg, gir et indre bilde av hvem vi er, og hva vi kan klare. Videre forteller de at det bildet og de forventningene man har av seg selv, er med på å påvirke hvilke valg man tar og hvilken innsats man gjør i en situasjon. Nedenfor presenteres teori knyttet til hvordan klassen og lærere rundt elever med atferd som utfordrer kan påvirke de.

2.6.1 Georg Meads speilingsteori

Mead (1998) mener vi kan skille selvet som subjekt, «jag'et» og objekt, «meg'et». I det man er klar over, reflekterer over sine handlinger er man objekt for det subjektet som har handlet. Man blir subjekt for seg selv når man handler med referanse til andre. Man blir objekt for sin egen sosiale atferd, når man påvirkes av sin egen sosiale atferd, på samme måte som man påvirkes av andres sosiale atferd.

«Hvis «jag'et» snakker, hører «meg'et». Hvis «jag'et» slår, føler «meg'et» slaget,» (Mead, 1998, s. 204).

«Atferd er summen av levende veseners reaksjoner på sine omgivelser,» (Mead, 1998, s. 213). Mead mener at dette gjelder særlig for andre levende vesen som tilhører samme gruppe. Han bruker begrepet «gester» om de stimuli man får i møte med disse andre. Gestene fremkaller

bestemte, delvis predeterminerte reaksjoner. Hvis en slik reaksjon ligger i individets natur, vil de framkomme når en gest framkaller de.

Mead (1998) hever selvet oppstå gjennom atferd, når man blir et sosialt objekt for seg selv. Dette oppstår når man bruker de gester eller stimuli som andre vil bruke, og responderer eller har en tendens til å respondere på disse. Vi mennesker observerer hvordan andre mennesker rundt oss forholder seg til oss. Det de andre tenker, gjør og mener om oss, fungerer som et speil på hvordan andre ser oss. Man opplever seg selv gjennom de andre (Mead, 1998). For elever med særskilte behov kan de forventningene og oppfatningene fra medelever og lærere påvirke deres selvbylde. Hvis de møter høye forventninger om å klare det faglige nivået i ordinær undervisning, kan dette økte elevens egen tro på at den skal mestre dette (Uthus, 2017).

2.6.2 Stigmatologi og elevroller

Erving Goffman (1972) bygger stigmatologien på George Meads speilingsteori. Gjennom stigmatologien forklarer Goffman (1972) hvordan man gjennom en sosial prosess danner en forståelse mellom begrepene «normal» og «stigmatiserte». Han bruker begrepet «normal» om noe som ikke avviker negativt på de spesielle forventninger som man har. Ifølge Bø og Helle (2008) kan stigma være et merke, brennmerke, kjennemerke slik som et sår eller et stempel. Goffman (1972) forteller at gjennom stigmatologien gis ulike stigmaer hos mennesker som har ufullkommenheter. Videre skiller man mellom tre ulike former for stigma (Goffman, 1972, Bø & Helle, 2008). Et stigmatiserende avvik eller en fysisk misdannelse om en persons utseende, en feil eller et avvik ved en persons atferd. Da anses atferd som annerledes eller ugrei, eller det kan omhandle arvelige egenskaper slik som nasjonalitet, rase eller religion. Bø og Helle (2008, s. 299) forklarer at når man benytter ordet stigmatiserende i samfunnsvitenskapen, betyr det å stemple eller utpeke et enkeltindivid eller gruppe som har ett eller annet avvikstegn. Videre forklarer Bø og Helle (2008) at de som kjenner noen som blir stigmatiserte, vil organisere sine innstillinger ovenfor den/de stigmatiserte. Stigma er derfra med å påvirke identitet, om hvordan man blir sett på i en sosial prosess, om man avviker fra samfunnets forventninger av hva som er det «normale» (Goffman, 1972).

I en studie gjennomført av Fiskum og Rosenlund (2021) undersøkte de hvordan lærere må være bevisst sin egen forforståelse av situasjoner knyttet til elever med atferdsvansker. Dette for å ikke forsterke elevroller da det kan føre til stigmatisering. For elever som har fått en negativ elevrolle, kan dette bidra til at eleven selv opplever å være negativt stemplet og deretter dannes det et stigma (Fiskum & Rosenlund, 2021). Når en elev alt har fått et stigma, kan det ta lang tid å fjerne dette. De mener at utfordrende atferd kan være en reaksjon hvor eleven prøver å fjerne et stigma. Dette kan igjen være med å forsterke stigmaet og den rollen eleven har fått. Reaksjonen gjør at eleven opplever stress og gir en indre stigma hvor eleven føler seg mer annerledes. En slik reaksjon kan igjen øke det ytre stigmaet hvor medelever ser på eleven som annerledes grunnet reaksjonen.

Det kommer frem at en måte å tilpasse opplæringen på for å forebygge at elever med atferdsvansker ikke skal få negative elevroller, innebærer å jobbe med status og roller i klassen som helhet (Fiskum & Rosenlund, 2021). Man må jobbe med den ene eleven, men også med de andre elevene for at man skal kunne utvikle en positiv elevrolle. Fiskum og Rosenlund (2021) belyser at dersom en elev med atferdsvansker alt har fått en negativ rolle, har de andre elevene alltid en å legge skylden på dersom det oppstår noen konflikter i en situasjon. På denne måten unnslipper de andre skylden. Gjennom forskning finner de at lærer kan påvirke rang og status om hvordan man er mot elever med atferdsvansker. Dersom elever med atferdsvansker er godt likt av lærer, vil det resultere i at eleven blir godt likt av sine medelever også (Slade, referert i Fiskum & Rosenlund, 2021). På dette grunnlaget kommer det frem at det er viktig å forebygge at det skjer uheldige situasjoner for elever med atferdsvansker. Slik kan man unngå at medelever får et negativt inntrykk av denne eleven, som igjen medfører at eleven blir stemplet med en negativ elevrolle (Mamas, referert i Fiskum & Rosenlund, 2021).

2.7 Mestring og forventninger

Albert Bandura har utviklet begrepet “Self-efficacy”. *“Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments”*. (Bandura, 1997, s. 3) som Skaalvik og Skaalvik (2012) oversetter til “Self-efficacy” til forventninger om mestring. Forventninger om mestring handler om vår tro på våre evner til å oppnå et bestemt resultat (Bandura, 1997).

Ifølge Bandura (1997) kan våre forventninger om mestring komme fra fire informasjonskilder: tidligere erfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og liknende sosial innflytelse, fysiologiske og mentale tilstander. Våre tidligere erfaringer er den informasjonskilden som har størst påvirkning på våre mestringsforventninger. Disse erfaringene gir oss det mest autentiske bevis på om man kan oppnå suksess på et område. Tidligere suksess på et område vil gi økt tro på mestring. Tidligere nederlag vil ha motsatt effekt, særlig om nederlaget har oppstått før en form for mestring er etablert. Vikarierende erfaringer bygger på at man ser på andre som det er naturlig å sammenligne seg med. I dagliglivet kan man sammenligne seg med andre i samme situasjon, som klassekamerater. Når signifikante andre uttrykker tro på ens evner til å mestre, særlig i situasjoner der man strever, kan dette føre til økt forventning om mestring.

Kvello (2015) belyser ulike studier om mestringsstrategier som barn med ulike utfordringer påvirkes av. Dersom barn opplever å ha kontroll over situasjonen, vil de bli tryggere ved utfordringer de møter. Herfra vil deres motivasjon for å lykkes og mestre øke, og innsatsen vil komme deretter. Samtidig må de ha tro på at de har forutsetninger for å kunne mestre. Deres selvbilde styrer motivasjonen og atferden. Derimot beskriver han at om man møter situasjoner de ikke opplever å kunne mestre, svekkes selvtilliten og troen på at de kan mestre ved senere anledninger, som de egentlig kunne ha mestret. De går da inn i en slags passivitet og unnviker slike utfordringer.

2.8 Lærerrollen

I denne delen vil vi belyse teori rundt lærerens elevsyn, klasseledelse, forskning og teori knyttet til lærerrollen og sosial og emosjonell støtte i møte med atferd som utfordrer.

2.8.1 Elevsyn

Ifølge Fiskum, Myhre og Rosenlund (2018) har grunnleggende synet en lærer har på elever, hvilke verdier en har, både bevisste og ubevisste, innvirkning på de valgene læreren tar i undervisningen. De utdyper at man som profesjonell lærer, bør være bevisst hvilke verdier og elevsyn man har. Man kan dele denne bevisstgjøringen på elevsyn inn i dikotomier, om man har et elevsyn der man ser på barn som naturlige aktive eller passive, eller robuste eller skjøre. Dette er to ytterpunkter. Eksempelvis kan man som lærer enten ha en

induktiv/opplagsorientert tilnærming. Her er man mer spontan, lærer har ikke helt kontroll, og elevene må lære på ulike måter med fokus på at de ikke trenger å lære det samme (Fiskum et al., 2018). Eller så kan man ha en deduktiv/formidlingsorientert tilnærming hvor man som lærer har struktur, orden og kontroll. Her er intensjonen at alle elever skal lære det samme, på samme måte. Om man ser på eleven som robuste, kan man være opptatt av at eleven må lære gjennom å prøve og feile. I dette elevsynet vil man være lite oppmerksom på mestring, og man tenker at elevene blir sterkere av motstand.

Derimot om elevsynet er at elevene er skjøre, er man mer opptatt av at eleven skal beskyttes mot negative opplevelser som de kan ta skade av (Fiskum et al., 2018). Her vil man kanskje beskytte barnet mot all motstand og er opptatt av mestring i alle situasjoner. Fiskum, Myhre og Rosenlund (2021) mener at hvilket elevsyn man har, eller hvor man befinner seg på akse av disse to ytterpunktene, har betydning for hvordan man som lærer legger til rette for sine elever. I Fiskum, et al. (2018) sin studie, kom det frem at man kan ha en generell holdning til om elevene enten er robuste, hvor de tåler mye, eller om de er skjøre og skal utsettes for minst mulig usikkerhet og nederlag. De fant også at studentene i studien var av den oppfatningen av at alle elever er ulike, noe som innebærer at man må finne en god balanse med å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev. Det innebærer å unngå og overbeskytte for at de skjøre elevene skal kunne bli robuste nok til å håndtere livet.

I studien til Standforth og Rose (2020) så man at lærerne hadde ulike syn og årsaker knyttet til elevens atferd. Ansatte i denne forskningen oppga at de kunne gi elevene med utfordrende atferd merkelapper som plasserte problemet på selve eleven. Informantene i studien til Standforth og Rose (2020) uttrykte at faktorer utenfor elevens kontroll kunne være årsak til den utfordrende atferden. Eksempelvis kunne det være andre elever, undervisningsopplegg, hjemmeforhold eller kultur. Samtidig individualiserte mange av informantene utfordrende atferd og så eleven som et problem. I måten de omtalte elever med utfordrende atferd brukte de begrep knyttet til "offer" og "kriminell". De "andre elevene" ble beskrevet som offer da de hadde blitt forstyrret i sin undervisning. Elever med utfordrende atferd ble betegnet som kriminelle. Men det var også noen som beskrev elever med utfordrende atferd som "offer", med hovedargument om at eleven da hadde en vanskelig hjemmesituasjon. En likhet med å se eleven som et problem finner man i studien til Orsati og Causton-Theoharis (2013). Noen lærere beskriver atferden som problematisk mens andre beskrev elevene og ikke atferden som problemet i klasserommet.

Et annet aspekt ved elevsyn kan være knyttet til om læreren er ressursorientert eller problemorientert. Ifølge Røkenes og Hanssen (2012) handler det om hvilken relasjon oppmerksomheten rettes mot mellom en fagperson og en klient, i denne sammenhengen lærer og elev. Ved problemorientert syn er man opptatt av det som er problemet og finne årsaker til problemene. Deretter har man fokus på det negative og vektlegger eksempelvis elevens utfordringer. Motsatt er ressursorientert tilnærming. Her fokuserer man ikke bare på problemet, men i større grad på ressurser, kompetanse og mestringsstrategier (Røkenes & Hanssen, 2012). Ved ressursorientert syn vil man bli opptatt av løsninger, gode erfaringer og valgmuligheter. Man vil ikke vektlegge problemet da man ikke ser det som problematisk. Slik vil man kunne finne løsninger til hvordan man kan leve med et problem som kanskje aldri kan løses, eller som kan løses i fremtiden. Røkenes og Hanssen (2012) er opptatt av at man kan både ha en problemorientert og ressursorientert tilnærming. Likevel handler det om hvilket syn man har som fagperson, om man velger å se problemer eller ressurser som gir løsninger.

2.8.2 Klasseledelse

Ogden (2015, s. 129) definerer klasseledelse som: *“retningslinjer for å skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter”* og i læreplanens overordnet del står det: *“God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft”* (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 15). Ogden (2015) skriver at klasseledelse har gått fra å være et perspektiv på bråk og uro i klassen, til et videre perspektiv som beskriver god undervisning som fremmer inkludering og er problemforebyggende. Klasseledelse handler ikke om alle sidene ved undervisningen, men dekker særlig den faglige innrammingen, og struktur, som tydelige mål, direkte undervisning, grunnleggende ferdigheter og fokus på pedagogisk differensiering. Ogden (2009) skriver også at klasseledelse rommer den sosiale samhandlingsdimensjonen i klasse, som omfatter hvordan rutiner, regler og forventinger regulerer lærer og elevs atferd. Lærere må forholde seg til ulike undervisningssituasjoner som oppstår, og må deretter ta raske beslutninger om hvordan de skal håndtere det (Ogden, 2009, s. 139).

I arbeidet med god klasseledelse beskrives fire grunnleggende arbeidsoppgaver og premisser for læreren (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4): 1) en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, 2) etablering av en god læringskultur og et læringsfellesskap, 3) etablering av struktur, regler og rutiner, og 4) tydelige forventinger og motivering av elevene. Det er viktig

at elevene blir møtt med realistiske forventinger, men de må ikke være for lave. Elevene skal ha noe å strekke seg etter: *“Det er viktig at elevene møter et høyt ambisjonsnivå og mestringsforventinger, og at lærerne har tro på at elevene kan nå målene for opplæringen”* (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4).

2.8.3 Lærerrollen i møte med atferd som utfordrer

Nordahl et al. (2009) observerer i sin studie at ved plusskolene er det i hovedsak tydelige og konsekvente klasseledere. I sine kvantitative og kvalitative studier har de kommet fram til noen faktorer basert på kontekstuelle og organisatoriske kjennetegn ved skoler med lite problematferd. På klassenivå finner de: autorativ klasseledelse og undervisningsforløp ved proaktive, støttende og relasjonsorienterte tilnærminger fra lærer, få og tydelige regler, tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer, høyt læringstrykk, tydelige forventinger og stort faglig fokus.

I en klasseromsobservasjon ved en av minusskolene observerer de at elevene gjør andre ting enn de skal, de viser misnøye, det er mye bevegelse i klasserommet, og inn og ut av klasserommet. Når lærer forsøker å snakke rolig med elevene, blir det svart frekt tilbake og de observerer at advarsler knyttet til atferd ikke blir fulgt opp. Etter endt undervisnings-økt skjer det et lærerbytte. Stemningen i klassen er preget av uro, bråk og utrygghet. Den nyankomne læreren gir klare beskjeder, konkrete arbeidsplaner og de arbeider individuelt. Det reageres konsekvent på regelbrudd og det stilles høye forventinger til atferd og faglig innsats. Det observeres at lærer har en god relasjon til elevene. Etter en stund endres klassemiljøet, det blir rolig og elevene arbeider stille. En elev lager bråk, og får en advarsel. Når denne advarselen ikke tas tilfølge blir eleven fulgt ut til en annen lærer (Nordahl, et al., 2009).

Bachman & Haug (2006) finner i sine analyser at det er dokumentert at det er disiplinproblemer i skolen. De finner at dette kan sees på som et arbeidsmiljøproblem, heller enn et atferdsproblem. Manglende voksenstyring, ettergivenhet og overdrevet elevsentrering finner Bachmann og Haug (2006) at noen av studiene oppgir som årsaker. Gjennom videre analyser av litteratur og studier ser de at tydelig klasseledelse, der læreren setter klare grenser, stiller tydelige krav, være fleksibel og variert i undervisningen som tiltak mot dette.

2.8.4 Emosjonell og instrumentell støtte

Ifølge en analyse av internasjonal forskning gjort av Federici og Skaalvik (2013) kom det frem at sosial støtte og følelse av tilhørighet har betydning for elevers motivasjon og læring i skolen. Her skilles sosial støtte mellom emosjonell støtte, hvor lærer gir elevene omsorg, elevens opplevelse av å bli sett, verdsatt og akseptert, og instrumentell støtte hvor elever får tilpasninger og praktisk veiledning fra lærer i skolearbeidet. Forskningen viser at elever som opplever lærer som gir emosjonell støtte, opplever også å få instrumentell støtte.

Dette støttes også av forskningen til Shin og Ryan (2017). Deres undersøkelse viste at i klasser med lav emosjonell støtte fra lærer ga høyere atferdsvansker enn for klasser hvor lærer viste høy emosjonell støtte. Der hvor lærer viste høy emosjonell støtte i form av å vise varme, være støttende, bry seg uansett når de trengte det, hadde betydning for hvordan elevene påvirket hverandres atferd. Elevene så hvordan lærer så på sine elever, og framstod som en god rollemodell, noe også elevene tok med seg inn i sine relasjoner både mot lærer og medelever. En lærer som viste emosjonell støtte, hadde en egen evne til å motivere elevene til å opptre positivt fordi de følte seg mer verdsatt på grunn av en positiv elev-lærer-relasjon. Selv om Shin og Ryan (2017) ikke kaller det instrument støtte slik som Federici og Skaalvik (2013), fant også de viktigheten av at lærers veiledning og tilbakemelding på elevens skolearbeid hadde betydning for positiv atferd. Pianta og Hamre (2009) betegner også at lærere som gir emosjonell støtte i form av gjensidig respekt og varme, og som viser følsomhet for sine elever, er nøkkelen for å skape et godt læringsmiljø med lavere atferdsvansker.

3.0 Metode

Dette kapittelet vil redegjøre for våre metodologiske valg som er foretatt underveis i studien. Kleven (2014) forteller at all forskning starter med en undring og et spørsmål. For å besvare eller belyse oppgavens problemstilling: *“Hvordan man kan tilpasse opplæringen for å inkludere elever med atferd som utfordrer”*, må et arbeid gjøres ved bruk av systematiske fremgangsmåter og utprøvinger for å kunne bli kalt forskning.

3.1 Design

I denne studien er det benyttet en kvalitativ metode innenfor samfunnsvitenskapelig metode med et deskriptiv design for å besvare studiens problemstilling. Samfunnsvitenskapelig metodelære handler om hvordan man skal gå frem for å innhente, analyserer og tolke informasjon om den sosiale virkeligheten (Johannesen, et al., 2016). Metodelæren er til hjelp for å gjøre de riktige valgene for vår aktuelle problemstilling. Målet for studiens problemstilling er å forstå verden sett fra informantenes side, og få frem deres erfaringer og opplevelse av verden, noe som er relevant i et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Deskriptivt design handler om å søke etter beskrivelser som kan bidra til ny innsikt gjennom informanternes opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har funnet en del forskning rundt temaene atferd, inkludering og tilpasset opplæring, men ikke forskning som omfatter hele problemstillingen. Slik blir det derfor sentralt for studiens resultater å innhente kunnskap om læreres og elevers opplevelser og erfaringer, fortolke funnene, som videre gir ny innsikt og forståelse.

Studien har en induktiv tilnærming. En tilnærming til forskningsprosjekt som innebærer at man tar utgangspunkt i empirien (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskeren går ut med åpent sinn, uten en forventning. Innsamlet empiri systematiseres og ut fra dette dannes teoriene. Ved en slik tilnærming er forskeren åpen for all informasjon som kan komme inn, og den skal ikke begrenses. På forhånd hadde vi ingen klar tanke på hva datainnsamlingen ville gi til svar, men hadde tatt utgangspunkt i empirien som datainnsamlingen ga. I forskningsprosjektet var vi opptatt av å få tak i forskningsdeltakernes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten knyttet til oppgavens forskningsspørsmål.

Ved å se på ontologien kan man reflektere hva som er sann og gyldig kunnskap. Nilssens (2012, s. 25) tolkning av ontologien er at det eksisterer mange virkeligheter, at den er i stadig endring og blir konstruert av de som er involverte i selve forskningssituasjonen. Dette medfører at forsker og forskningsdeltaker kan ha ulike syn på virkeligheten, noe vi som forskere har vært bevisste i prosessen.

Forskningsprosjektet er inspirert av en fenomenologisk tilnærming. Innenfor fenomenologien utforskes og beskrives mennesker, deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 78). Det vil være individuelt hvordan fenomenet oppleves ut fra informantenes interesser, bakgrunn og forståelse. Det er informantenes verden om det sosiale fenomenet slik de oppfatter den, som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Mens hermeneutikken er læren om fortolkning av tekster og meninger om et sentralt tema i forbindelse med et fenomen som det forskes på (Johannessen et al., 2016). Med dette utgangspunktet vil vår studie også ha en grad av hermeneutikk. Her går man dypere inn i datamaterialet for forskningen, samt man legger vekt på forskerens forhåndskunnskap om tekstens tema. Målet er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva teksten betyr, og man ønsker finne frem til den ene sanne meningen (Johannessen et al., 20 s. 238).

3.2 Utvalg

Når det kom til forskningsprosjektets utvalg, ble det gjort et strategisk utvalg for rekruttering av informanter. I kvalitative undersøkelser er det lite hensiktsmessig og egnet å velge ut informanter tilfeldig (Sollid, 2013). Her ønskes det som nevnt å gå dypere inn i fenomenet og få mest mulig kunnskap om dette og fenomenets kontekst. Man benytter seg derfor heller av strategisk utvelgelse, der forskeren ut fra formålet med undersøkelsen bestemmer hvilken målgruppe som er egnet for å kunne finne svar på problemstillingen. Man velger deretter ut personer fra denne målgruppen (Johannessen et al., 2016). Hvor stort utvalg og hvor mange informanter man bør ha i en kvalitativ intervjuundersøkelse, er det antallet som trengs for å svare på forskningsspørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Siden vårt fokus var rettet mot å få innsikt i pedagogers og elevers opplevelser av et fenomen knyttet til tilpasset opplæring og inkludering av elever med atferd som utfordrer, ble det naturlig for oss å velge intervju av elever og lærere på barneskole. I og med at begge forskerne hadde kompetanse innenfor utdanningsløpet fra 5. – 10.trinn, ønsket vi å se

nærmere på fenomenet i barneskole, derav mellomtrinnet. Vi hadde planlagt et utvalg på 4 lærere og 12 elever på mellomtrinnet i grunnskolen, men endte med et utvalg på 5 lærere og 6 elever. I denne studie ble det benyttet et strategisk utvalg, men også et tilgjengelighetsutvalg. Ved bruk av et tilgjengelighetsutvalg har man et utvalg som har vært tilgjengelig for forskeren (Thagaard, 2009). Gjennom rekrutteringen av utvalget viste det seg å være en utfordring å få elever til å stille til intervju. Årsaker til dette kan være mange, men det er tenkelig at temaet som belyses i dette prosjektet kan være personlig og vanskelig for enkelte å snakke om. En annen mulig årsak kan ha vært den pågående pandemien, da det ble ekstraarbeid for både rektorer og lærere å legge til rette for et slikt intervju. Studiens utvalg trengte ikke å ha tilhørighet til hverandre. Forskningsspørsmålet var ikke å undersøke den enkelte skole eller lærer, men heller informantenes tanker, opplevelser og meninger rundt temaet. Vi kunne ha valgt å kun ha lærere som målgruppe for vår undersøkelse, men ved å også inkludere elever i målgruppen, kunne vi få datamateriale fra ulike perspektiver.

For å rekruttere informanter til vårt forskningsprosjekt, sendte vi ut e-post til rektorer med informasjon om prosjektet. Vi ønsket å finne deltagere til prosjektet ved ulike skoler og kommuner. Utgangspunktet var å ta kontakt med rektorer i to kommuner, noe vi kom i mål med. Vi ønsket ikke, som nevnt, å undersøke én enkelt skole eller klasses opplevelser og erfaringer rundt problemstillingen, men få innblikk fra flere deltagere fra ulike skoler og klasser. En annen faktor som vi anså som viktig, var å få gjennomført intervjuene i det tidsrommet elevene var på skolen, og i lærernes arbeidstid. Dette opplevde vi som viktig fordi det kunne føre til at informantene var mer villig til å stille til deltakelse, og at det ikke ble opplevd som en belastning med tanke på deres daglige virke.

3.2.1 Presentasjon av informantene

Informantene, derav lærere, er kategorisert etter tallene 1 til 5. Elevgruppene er kategorisert med 1 og 2. Slik vil det underveis i prosessene kunne sikre informantenes anonymitet, samtidig som det er enkelt for oss som forskere å forholde oss til disse kategoriene. Det som er gjennomgående for samtlige av lærerne, er at de er kvinner og jobber på mellomtrinnet i barneskolen. Lærerne kommer fra fire ulike skoler og to kommuner. Elevgruppene består av ulike kjønn, og er elever fra mellomtrinnet.

Navn på informantene	Utdanningsbakgrunn	Antall år i yrkeskarrieren
Lærer 1	Allmennlærer med videreutdanning innen norsk, matematikk og kroppsøving.	Jobbet som lærer i 26 år.
Lærer 2	Lektor med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk, men videreutdanning inne matematikk, historie og geografi.	Jobbet som lærer i 19 år.
Lærer 3	Tidligere hjelpepleier, men har tatt grunnskolelærer 5.-10.	Jobbet som lærer i 5 år.
Lærer 4	Grunnskolelærer med realfag.	Jobbet som lærer i 9 år.
Lærer 5	Allmennlærer med videreutdanning i engelsk og musikk.	Jobbet som lærer i 11 år.

Tabell 1: Presentasjon av lærerne.

Navn på informanter	Skolebakgrunn
Elevgruppe 1	3 elever fra mellomtrinnet, går i samme klasse.
Elevgruppe 2	3 elever fra mellomtrinnet, går i samme klasse.

Tabell 2: Presentasjon av elevgrupper.

3.3 Intervju

I og med at vi i denne oppgaven ønsket å få frem lærere og elevers opplevelser og erfaringer av verden, ville et kvalitativt forskningsintervju kunne belyse dette (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å bruke intervju som metode ble det en god mulighet til å innhente informasjon om hvordan personer opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Her kunne man gå mer i dybden og informantene fikk mulighet til å utdype sine svar. Ved kvalitativ metode vil man kunne innhente fyldige data om personer og situasjoner som da øker muligheten til å forstå atferd og situasjoner slik informantenes opplever det (Halvorsen, 2008). For oss var det av stor betydning i forhold til det forskningsspørsmålet vi hadde, å høre hvordan elevene selv opplever håndtering i klasserommet. Deriblant høre hva som gjøres, hvordan takler lærer elever med atferd som utfordrer, og deres egne refleksjoner rundt det som kan gjøres, for å få inkludert alle elever. Ifølge Kleven (2014) er fleksibilitet og nærhet den store styrken i kvalitativ forskning, noe man vil få gjennom et intervju. Her vil man kunne gå dypere inn i

hva elevene/lærerne mener og få innhentet mer opplevelser og refleksjon enn hva man kunne ha fått i en spørreundersøkelse. Vi var innom tanken på å ha intervju kun for lærere, og spørreundersøkelse for elever, men da hadde vi kanskje gått glipp av de reelle tankene til elevene. Dette fordi en spørreundersøkelse går mer i bredden og ikke i dybden slik som et kvalitativt intervju. Ved å gjennomføre intervju mente vi at vi kunne stille mer oppfølgingsspørsmål slik at vi kvalitetssikret at særlig elevene forsto hva det var vi spurte om.

3.3.1 Semi-strukturert intervju

Det kvalitative forskningsintervju kan struktureres på ulike måter. Det strukturerte intervjuet består av faste spørsmål, som stilles i en bestemt rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018). Her er det utarbeidet et begrenset sett med responskategorier på forhånd. Det ustrukturerte intervjuet er motsetningen til det strukturerte intervjuet. Intervjuet er åpent, uten klare spørsmål på forhånd. Man har et tema man ønsker en samtale om. En tredje form for intervju er det semi-strukturerte intervjuet, eller det halv-strukturerte intervjuet. I denne formen for intervju har forskeren noen spørsmål og tema klare før intervjuet, men er åpen for at det kan dukke opp nye spørsmål og tanker underveis. Spørsmålene behøver ikke komme i en bestemt rekkefølge, men der det er naturlig i kommunikasjonen med informantene (Postholm & Jacobsen, 2018). Johannessen, et al. (2015) peker på fordelene ved å strukturere intervjuet. Ved flere intervjuere kan det være en fordel at informantene får de samme spørsmålene. En systematisering etter intervjuene i ettertid kan være utfordrende uten. De peker videre på ulempen med strukturering av intervjuene ved at man da blir veldig begrenset. Intervjuet kan ikke skreddersys det enkelte informant.

Én-til-én-intervju blir brukt når man ønsker utfyllende og detaljerte svar rundt informantens tanker, opplevelser, forståelse, holdninger og refleksjoner til et fenomen (Johannessen et al., 2015). Denne formen for intervju egner seg når intervjuet er intimt og personlig, men også i intervju der mange temaer blir tatt opp. Én-til-én-intervju egner seg også der det kan være vanskelig å komme med egne opplevelser uten å skille seg ut fra gruppa. En annen form for kvalitativt intervju er gruppeintervju (Tjora, 2017). Her samler man en gruppe informanter for å belyse et eller flere tema. Et gruppeintervju kan være mindre skremmende enn individuelle intervju. Gjennom et slikt intervju kan det oppstå samtaler mellom deltakerne som kan gi mer spontane svar.

I intervju med barn gir man barna mulighet til å gi uttrykk for sine tanker og opplevelser om et gitt tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Maktforholdet mellom den voksne intervjuer og barna er skjevt. Spørsmålene som stilles til barna må være alderstilpasset. Man bør unngå lange og komplekse spørsmål man kunne stilt til voksne. Det er også viktig at barna ikke oppfatter at det er et riktig svar på spørsmålene. Barn er lett påvirket av ledende spørsmål, man bør være bevisst på dette i intervjusituasjonen. Intervju av barn bør skje i naturlige omgivelser for barna. Ofte foregår intervju med barn mens andre aktiviteter pågår, som at barnet tegner, ser film eller leker.

I vår forskningsundersøkelse valgte vi det semi-strukturerte intervjuet. Vi baserte spørsmålene våre på to intervjuguider, en for lærerne (vedlegg 2) og en for elevene (vedlegg 1). Med tanke på at vi var to personer som skulle gjennomføre intervjuene, kunne et strukturert intervju sikret at alle informantene fikk de samme spørsmålene. For et semi-strukturert intervju åpnet vi for at det kunne dukke opp nye spørsmål underveis. I vår undersøkelse ønsket vi ikke å begrense svarene vi kunne få av våre informanter.

3.3.2 Intervjuguide

For forskningsprosjektet er det viktig å utarbeide en intervjuguide for å finne ut om det bestemte temaet for prosjektet. Slik kan man si at forskningsintervjuet blir mer eller mindre en strukturert samtale, hvor forsker har planlagt hvilke tema som skal tas opp (Sollid, 2013, s. 128). Intervjuguiden kan da utformes på flere måter. Man kan lage noen stikkord som man snakker ut fra, mens en annen måte kan være å formulere mer konkrete spørsmål.

I dette forskningsprosjektet ble det valgt semi-strukturert intervju, som da krevde at vi hadde formulert spørsmål i intervjuguidene på forhånd (vedlegg 1 & 2). Intervjuguidene startet med korte introduksjonsspørsmål for å komme i gang med samtalen, hvor man etter hvert formulerte hovedspørsmål med noen korte oppfølgingsspørsmål etter hvert hovedspørsmål. Avslutningsvis ble det naturlig å stille et åpent spørsmål hvor informantene kunne utdype eller komme med tilleggssvar som de følte de ikke hadde fått sagt tidligere i intervjuet. Slik opplevde vi at det ble en trygghet i intervjuet, hvor vi hele tiden kunne stille neste spørsmål dersom informantene var ferdig med sine svar. I og med at dette forskningsprosjektet hadde en formulert problemstilling, var det vesentlig at vi stilte de samme spørsmålene til samtlige informanter. Det ble derfor utarbeidet en intervjuguide for lærerne og en annen en for elevene

(vedlegg 1 & 2). Ut fra dette ble det enklere å sammenligne informantenes svar for de gjennomførte intervjuene.

3.4 Datainnsamling

Elevintervjuene bestemte vi skulle gjennomføres som et gruppeintervju, med tre elever i hver gruppe. Sammensettingen av gruppene ba vi om hjelp fra lærerne til elevene å sette opp. Hvordan gruppene var sammensatt tenkte vi kunne påvirke elevenes svar i intervjusituasjonen. Derfor ble det viktig at elevene kom i grupper der de var trygge nok til å kunne komme med ærlige svar, og at ingen elever skulle komme i ubehagelige situasjoner. Ved å ha benyttet én-til-én-intervju kunne man vært tryggere på at disse punktene ble ivertatt. Likevel tenkte vi at for noen elever kunne det være tryggere å være sammen med kjente medelever i situasjonen. Tiden vi hadde til rådighet ble også en faktor for å velge gruppeintervju med elevene. Ved å benytte gruppeintervju kunne vi samle data fra flere elever, enn om vi hadde valgt én-til-én-intervju med elevene. I intervjuene med elevene, måtte vi også å ha fokus på at elevene skulle oppleve trygghet til oss som intervjuere. Vi hadde derfor et ønske om å gjennomføre intervjuet på elevens skole, slik at de var på et trygt sted under selve intervjuet. Dette fikk vi gjennomført, men i og med at covid-19-pandemien tilspisset seg denne vinteren, ble vi nødt til å gjennomføre intervjuene med elevene på Teams. Uansett befant elevene seg på sin skole mens intervjuene fant sted. Vi som forskere var tydelig på å presentere oss selv og gi en kort forklaring av formålet. Samtidig som intervjuobjektene presenterte seg.

Lærerintervjuene ble gjennomført som én-til-én intervju med hver enkelt lærer. Vi valgte å intervju færre lærere enn elever. I intervjuene med lærerne som da utførtes én-til-én, kunne vi gå dypere inn i temaene for å få mer innsikt og detaljerte innspill på deres erfaringer og tanker knyttet til problemstillingen. Gruppesamtaler med lærer kunne også ha vært en interessant metode, men siden vi ønsket lærere fra ulike skoler, kunne dette skape større praktiske utfordringer.

3.4.1. Gjennomføring av digitale intervju

Gjennom hele forskningsprosessen, har vi hatt et ønske om å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt med informantene. Vi visste at det kunne by på utfordringer med fysiske intervju

knyttet til den pågående pandemien og restriksjonene denne fører med seg i samfunnet. Og slik vi fryktet, tilspisset pandemien seg denne vinteren, noe som medførte at vi måtte se på muligheten for å kunne gjennomføre intervjuene digitalt. Dette førte til at vi kun fikk gjennomført ett lærerintervju med fysisk deltakelse. For de resterende intervjuene, med både lærere og elever, måtte disse gjennomføres på den digitale plattformen Teams. Dette medførte at forsker og deltaker ikke satt sammen i fysiske, men virtuelle rom. Elevene var fysisk på skolen da intervjuene ble gjennomført, og ved støtte av lærer som hjalp de inn på Teams. Deretter ringte forskere opp intervjuobjektene på Teams. Under alle intervjuene benyttet vi lydopptak, derav Diktafon, for å være fullt til stede under selve intervjuene, selv om ikke alle ble gjennomført fysiske. Dette var både lærere og elever kjent med før oppstart av intervjuene gjennom samtykkeskjema (vedlegg 3 & 4), men vi presiserte det nok en gang før vi gikk i gang med selve intervjuet.

3.4.2 Transkribering

En sentral del etter endt intervju, er transkribering. Transkribering innebærer å skrive ned det som sies i intervjuet, slik at det muntlige materialet blir skrevet om til tekst (Sollid, 2013). Transkribering er en tidkrevende del av forskningsprosjektet, men igjen er det en viktig del av analyseprosessen. Dette fordi man som forsker er godt kjent med materialet gjennom å lytte og skrive, og nye tanker kommer (Nilssen, 2012). I vårt forskningsprosjekt ble det benyttet diktafon som lydopptaker for å ta opp selve intervjuene av informantene, noe de var kjent med i forkant av intervjuene. Underveis i intervjuene noterte vi ned non-verbale uttrykk som kunne være av betydning for transkripsjonen.

Varigheten på intervjuene var varierende, noe som også ble å merke under transkriberingen. Vi valgte å komme i gang med transkriberingen av intervjuene samme dag, slik at vi hadde intervjuene friskt i minne. Dette bidro til at vi bearbeidet materialet og gjorde oss noen tanker underveis som vi transkriberte, og bemerket oss noen motsigelser eller interessante funn. Slik var vi allerede i gang med analysearbeidet under selve transkriberingen. Når transkriberingen var ferdig, lyttet vi noen ekstra ganger på lydopptaket. Dette for å være sikker på at vi hadde fått med oss alt informantene sa, samt sikre oss at vi hadde forstått de rett. Transkriberingen av elevintervjuet bød på utfordringer, da det ble vanskelig å skille mellom hvem som var hvem av elevene. Dette førte til at vi måtte spille av lydopptakene flere ganger. I og med at intervjuene ble gjennomført på Teams, fikk man ikke den nærheten og dialogen i likhet med

fysisk gjennomførelse. Uansett fikk man gjennom Diktafon god lyd slik at det var enkelt å høre hva informantene sa. Intervjuene ble nøye transkribert med fokus på å få med detaljer slik som tenkepauser og latterutbrudd. Det ble også transkribert på informantenes dialekt, noe som var med på å sikre oss at vi fikk med oss informantenes stemme og mening. Etter endt transkribering var intervjumaterialet klart til analysering.

3.5 Dataanalyse

Analyse og tolkning av data er et omfattende arbeid som går ut på å kategorisere innsamlet informasjon for å kunne beskrive hva man har funnet (Halvorsen, 2008, s. 176). Her må man gå i dybden og ha prosjektets problemformulering med seg i hele prosessen, for å ikke utelate rådata som er relevant for problemstillingen. I den kvalitative analyseprosessen kan man si at koding og kategorisering av datamaterialet er kjernen (Nilssen, 2012). Nevnt innledningsvis i metodekapittelet, bygger oppgaven på en induktiv tilnærming. I møte med datamaterialet, vil man også gå inn med et åpent sinn og holdning til hva datamaterialet forteller oss. Dette innebærer at det i liten grad er forsker som på forhånd danner kategorier, men enhver kategori skal springe ut fra intervjuene vi har tilgjengelig (Jacobsen, 2015). Nilssen (2012, s. 79) forteller at åpen koding er inspirert av forskningsmetoden “grounded theory”, og at den videre bygger på tre kodefaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Målet er å sitte igjen med noen få kategorier eller tema ut ifra datamaterialet som da gir svar på forskningsspørsmålet. Ved bruk av kategorisering og koding som analyse kunne vi enklere sammenligne og studere likheter og forskjeller mellom de ulike kategoriene. For vår datanalyse ble disse tre kodefase benyttet.

Gjennom første møte med datamaterialet, ble det utarbeidet en mengde koder, derav åpen koding. Disse måtte vi på nytt gruppere inn i mindre kategorier for at datamengden skulle være håndterbar. En slik prosess kalles for aksial koding. De aksiale kodene ble da mer presiserende og fullstendig for fenomenet vi studerte. Helt til slutt reduserte vi disse ved å finne kjerne-kategorier som vi systematiserte og relaterte til de tidligere kategoriene. De kategoriene forskerne satt igjen med, er å relatere som prosjektets hovedkategorier som vil være med å besvare oppgavens problemformulering. Disse bestegnes som kodefase tre, selektiv koding.

Som redskap i analyseprosessen benyttet vi tabeller med fire kolonner for hvert intervju. Ved bruk av tabell hadde vi en god oversikt over de ulike kodene, og det ble enkelt å finne tilbake til de gitte kodene etter at analysearbeidet var gjort. Kolonnen ble delt inn i *intervjuene til informantene, åpen koding, aksial koding og selektiv koding*. Først startet vi med kodefase en, åpen koding. Her benyttet vi tre fargekoder som hjalp oss å skille mellom hver kode vi ga underveis i intervjukolonnen. For hvert svar informantene hadde gitt, ga vi det en kode som tydet på hvilket fenomen det var snakk om. Da vi hadde gjort dette for alle intervjuene, stod vi igjen med godt over hundre åpne koder. Deretter gjenstod arbeidet med å redusere antallet koder ved å se likheter og koder som kunne passe sammen. Ut fra dette ble de aksiale kodene redusert, og vi stod igjen med underkant av 20 aksiale koder. Til slutt gjenstod arbeidet med å redusere disse kodene til selektive koder, hvor målet var å komme ned på 5-6 hovedkoder.

Gjennom kodingsprosessen endte vi opp med 5 hovedkategorier: *elevsyn, relasjoner, tilpasset opplæring for å skape mestring, skape trygghet for alle og inne eller ute av klasserommet*. Disse kategoriene ga oss utgangspunktet for oppgavens resultat- og drøftingskapittel.

3.6 Kvalitetssikring

Begrepene validitet og reliabilitet er utviklet innenfor kvantitativ forskning, og er egentlig ikke så godt egnet til kvalitativ forskning da man på forhånd ikke har bestemt seg for hva man skal måle (Halvorsen, 2008). I et forskningsprosjekt er kvalitetssikring under hele prosessen viktig for å skape ett forskningsmateriale som er troverdig og mulig å bekrefte. I denne oppgaven har vi valgt å bruke begrepene gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Videre er det viktig for oss å presisere at validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er begreper som vi bruker synonymt med gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Dette selv om vi vet at det er ulike meninger knyttet til disse begrepene blant forskere.

3.6.1 Gyldighet

For at gyldighet skal kunne diskuteres er det viktig at informasjonen som kommer frem via forskningen, samles inn på en måte som er relevant (Jacobsen, 2015). Innen samfunnsvitenskapen dreier validiteten seg om hvor egnet metoden er for undersøkelsen den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Med gyldighet stiller man spørsmål til om empirien som er samlet inn, faktisk gir svar på undersøkelsens problemstilling (Jacobsen,

2015). I vårt forskningsprosjekt hadde vi en formulert problemstilling. Vi kan dele gyldigheten inn i intern- og ekstern gyldighet.

3.6.1.1 Intern gyldighet

Ved intern gyldighet drøfter vi om resultatene vi fikk fra undersøkelsen oppfattes som riktig, og at det er samsvar mellom virkelighetene og forskernes beskrivelse av denne virkeligheten (Jacobsen, 2015). Altså, om vi har dekning i våre data for de konklusjoner vi trekker.

Kommer informasjonen fra førstehåndsinformasjon, noe de selv har opplevd og har en nærhet til, eller er det noe de har hørt, altså andrehåndsinformasjon. Dette er noe vi stilte oss kritiske til i analyse av dataen. Hvor sikre kan vi være på at det informantene fortalte var av virkelighet? På grunnlag av analysen av datainnsamlingen, tyder det på at dataen er en del av førstehåndsinformasjon, noe de selv har opplevd og erfart. Dette forteller oss at det som er fortalt er av virkelighet. For å vurdere gyldigheten bør også forsker være klar over at ikke alle informanter forteller sannhet, men kan gi informasjonen ut fra hvordan de ønsker å framstå (Jacobsen, 2015). I vårt prosjekt kan dette forekomme ved pedagogers svar.

Problemformuleringen er ut etter å høre hvordan man som lærere håndtere elever med atferd som utfordrer, noe som kan være et sårt tema for enkelte lærere. Vi som forskere må være bevisst at lærerne ikke vet hvordan de skal håndtere elevene, og kan kjenne på en dårlig samvittighet i forhold til dette. En annen side vil være for de elevene som ble intervjuet i grupper, der konteksten kan ha hatt betydning. Det kan være en utfordring å få alle elevene vi intervjuer til å fortelle sannhet, da de kanskje ikke ønsker å dele riktig informasjon hvis det er andre i nærheten. I denne studien var vi blant annet ut etter elevers egne opplevelser og tanker rundt temaet, og derfor var vi som forskere oppmerksomme på at konteksten elevene var i, kunne ha en trussel mot gyldigheten.

Uansett var vi i vårt forskningsprosjekt opptatt av pedagoger og elevers erfaringer og opplevelser, og vi kan ikke med sikkerhet si at deres informasjon ikke er sannhet. Dersom informantene kommer med ulike beskrivelser, innebærer dette at mennesker tolker fenomener ulikt, og det var akkurat disse ulikhetene vi var opptatt av å innhente i vår kvalitative forskning (Jacobsen, 2015).

Ved at vi valgte semi-strukturert intervju, var det bestemte spørsmål vi stilte informantene, men samtidig var det åpenhet for at informantene kunne fortelle noe uoppfordret. Denne uoppfordrede informasjonen som informantene kommer med, vil ofte være av større gyldighet enn kun de spørsmålene forskere spør. Ved transkribering av intervjuene så vi at det var enkelte informanter som fortalte noe uoppfordret. Derfor ble det i analysedelen en viktig del av valideringen for prosjektet vårt, å redegjøre for at dette var informasjon som kom uoppfordret, som vi da ønsket å vektlegge mer enn annen informasjon.

Et annet steg i valideringen er å gjennomføre en gyldighetskontroll (Jacobsen, 2015). Da kan man hente ut de største funnene fra datainnsamlingen og sende dette til intervjuobjektene og spørre om de kjenner seg igjen funnene. Dette var noe vi ikke valgte å gjøre da vi anså dette som en tidskrevende prosess nå midt i pandemien, og de ulike skolene måtte omstille seg til rødt nivå. Vi som forskere kunne da ha presentere funnene som sanne og realistiske. Samtidig må vi se funnene opp mot virkeligheten, derav annen forskning. Dersom man kan se at funn fra egen studie samsvarer med annen forskning eller andres konklusjoner, vil man kunne si at gyldigheten er styrket, men det trenger ikke å bety at studiens forskning er sann (Jacobsen, 2015).

3.6.1.2 Ekstern gyldighet

Når man omtaler ekstern gyldighet, snakker vi også om generalisering/overførbarhet. Da vil man stille seg spørsmålet om resultatet er gyldig også i andre tidsrom og sammenhenger enn da vi selv gjennomførte undersøkelsen (Jacobsen, 2015). Overførbarheten vil avhenge av antall enheter som blir valgt ut, og hvordan enhetene er valgt ut.

Ved kvalitativ metode har man et lite utvalg. Når vi snakker om overførbarhet, må vi tenke om funnene fra vårt forskningsutvalg vil være representativt for en større populasjon. Vårt utvalg ble trukket tilfeldig ut fra skoler i to kommuner der vi hadde lærere og elever som fokusgrupper. På grunnlag av dette, kan det tenkes at vi med større sikkerhet kan si at funnen fra dette utvalget vil være overførbart. Studiens utvalg kom fra flere enheter, noe som ikke nødvendigvis vil si at informantene, derav lærer og elev, kommer fra samme klasse eller skole. Gruppeintervjuene med elevene ga kanskje de samme opplevelsene, men det kan tenkes at det er ulikt hvordan hvert individ opplever fenomenet. Slik kunne vi få funn fra flere klasseromssituasjoner som var uavhengige av informantene. Vi kunne ha valgt en kvantitativ

metode hvor vi kunne gått mer i bredden og fått en større populasjon til å svare, men dette har ikke med sikkerhet gitt oss svar på vår problemstilling. For vårt forskningsprosjekt var hovedmålet å få høre menneskers opplevelser, tolkninger og forståelse for et fenomen, og ut fra dette ble det en riktig avgjørelse å foreta kvalitativ metode. Selv om vi foretok en kvalitativ undersøkelse med et mindre utvalg, kan vi gå ut ifra at vi fikk de funnene vi trengte for å belyse vår problemformulering. I dette forskningsprosjektet er det også viktig å poengtere at antall intervju er begrunnet i tidsperspektivet.

3.6.2 Pålitelighet

For at troverdighet skal kunne etterprøves, er det viktig at informasjonen som kommer frem via forskningen, samles inn på en måte som gjør den til å stole på (Jacobsen, 2015).

Undersøkelsen som gjennomføres må være pålitelig og omtales som pålitelighet/reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig må man stille seg spørsmålet, dersom en annen forsker ved bruk av de samme metodene ville fått det samme resultatet som i vår forskning. I og med at man gjennom kvalitative studier og derav intervju er i menneskelig kontakt med informantene, vil det være vanskelig å redegjøre for påliteligheten i undersøkelsen. I vårt forskningsprosjekt ble det derfor viktig å redegjøre for de valgene som ble gjort underveis slik at det blir etterprøvbart dersom en annen forsker skulle ha gjennomført den samme undersøkelsen. Forskeren må gjøre rede for sitt ståsted og være bevisst dette i analyse og tolkning av data.

Ved at det ble gjennomført intervjuer med lærere og elever i denne studien, fikk vi en nærhet til informantene og vi fikk høre deres egne erfaringer og opplevelser. Lydopptaker, Diktafon, ble brukt i et hvert intervju for å sikre fullstendig gjengivelse av samtale. Slik kan heller ikke forskerne ha mulighet til å forme transkriberingen ut fra egne interesser eller evne til å notere (Jacobsen, 2015). Ved bruk av lydopptaker hadde vi mulighet til å gå tilbake i dataen, og gjøre nødvendige vurderinger om vi hadde trukket troverdige og riktige konklusjoner. Vi tok enkle notater om kroppsspråk og tenkepauser for å kunne få en helhet i intervjuet som ble samlet. Allerede samme dag som intervjuene ble gjennomført, begynte vi med transkriberingen. Begrunnelsen for dette var at man som forsker kunne lettere gjengi intervjuene og hadde de relativt friskt i minne. Dette hadde også en betydning for måten notatene våre var skrevet på. Slik kunne vi få en bedre troverdighet i det som kom frem av det informantene fortalte, og vi kunne tenke kroppsspråk på en helt annen måte enn hvis man

skulle ha transkribert intervjuet flere uker i etterkant.

I gjennomførelsen av intervju vil det være utslagsgivende for forsker å ha tenkt gjennom hvilke spørsmål som stilles, hvilke oppfølgingsspørsmål man vil benytte for å ikke påvirke svarene som informantene kommer med (Kvale & Brinkmann, 2015). For vår del ble vi to forskere som kom til å gjennomføre intervjuene, og måtte derfor ha søkelyset på at vi var noe samkjørte. Hvis ikke, kunne det da være et tegn på at en av intervjuerne hadde skapt noen spesielle resultat. For å kunne klare dette, gikk vi gjennom mulige oppfølgingsspørsmål på forhånd. Samtidig var vi klar over at vi ikke burde stille noen ledende spørsmål som sendte informantene i en retning som vi mente var riktig. Uansett mener Jacobsen (2015) at når det er flere intervjuere kan man ikke være helt sikker på at de opptrer helt likt.

For å unngå en slik feil, sjekket vi eventuelle forskjeller mellom oss som intervjuere i etterkant av transkriberingen. Her kunne vi se om det systematisk var forskjell på resultatene mellom hverandres intervju. Det vi kunne se av våre resultat, var at vi hadde holdt oss innen spørsmålene fra intervjuguiden, men at vi begge hadde stilt noen få oppfølgingsspørsmål på de allerede gitte spørsmålene fra intervjuguiden. Videre i analysedelen så vi at disse spørsmålene ikke hadde gitt noen store funn. Dette kunne tyde på at vi klarte å være noe samkjørte. Dette var vi bevisste i vår gjennomførelse av intervjuene for å skape en god troverdighet.

Jacobsen (2015) belyser at betydningen av hvor intervjuet foregår kan påvirke innholdet i intervjuet, men at alt vil på en eller annen måte påvirke intervjuet. Forskere bør derfor i forkant av intervjuene være bevisst hva som kan være eventuelle påvirkninger under gjennomføringen av intervjuene, for å skape en høyere pålitelighet. Ved gruppeintervju av elevene, ordnet lærer med rom på skolene som sikret at ikke andre ansatte på skolen kunne komme inn og forstyrre. Dette var da en trygghet for at vi skulle kunne få elevene til å snakke sannhet i de forskningsspørsmålene vi hadde. For lærerintervjuene som ble gjennomført på Teams, satt de på egne rom som de kunne unngå forstyrrelser på. Ingen forstyrrelser ble gjort under noen av intervjuene, noe som tyder på trygges rammer for informantene.

3.7 Etiske betraktninger

Underveis i dette forskningsprosjektet har det vært mange etiske overveielser å forholde seg til. Gjennom de etiske retningslinjene som er utarbeidet av NESH (2016), kreves det et samtykke for all behandling av personopplysninger i forskning og det må meldes til et personvernombud. Godkjennelse av dette prosjektet ligger som vedlegg 5. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver en intervjuundersøkelse som en moralsk undersøkelse. Til både undersøkelses mål og midler er det knyttet moralske spørsmål. Samspillet som foregår mellom mennesker i en intervjusituasjon, påvirker intervjupersonene og kunnskapen som produseres i en intervjusituasjon som igjen påvirker vårt syn på menneskelige situasjoner. Forskingen må tjene vitenskapelige og menneskelige interesser. Den må ikke være skadelig for informantene.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskapelige og humaniora (NESH, 2016) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Per Nerdrum har laget et sammendrag av disse retningslinjene som er gjengitt i Johannessen, et al. (2016). Det særlig tre hensyn forsker må ta hensyn til. Det første er informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. Den som deltar i en forskningsundersøkelse, skal gi informert samtykke til å delta i undersøkelsen. Deltageren skal kunne trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten at det medfører konsekvenser for deltakeren. Det skal være frivillig å delta i undersøkelsen og deltakeren bestemmer over sin egen deltakelse (NESH, 2016). Dette ble gjort via et samtykkeskjema (vedlegg 3 & 4) som ble sendt ut til deltakerne.

Det andre hensynet er forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv (Johannessen, et al., 2016). Informantene bestemmer selv hva det vil dele med forskeren, og skal kunne kontrollere hva som gjøres tilgjengelig for andre. Deltakeren skal kunne være sikker på at konfidensialitetshensynet blir ivaretatt og at opplysninger fra undersøkelsen ikke blir brukt på en slik måte at deltakerne kan bli identifisert (NESH, 2016; Johannessen et al., 2016). Det tredje hensynet omhandler forskerens ansvar for å unngå skade. Dette punktet gjelder særlig innenfor den medisinske forskningen, men er også gjeldende for samfunnsvitenskapelig forskning. Man skal ikke sette de som deltar i forskningen, som informanter i et intervju, i en situasjon der de opplever ubehag det kan være vanskelig å bearbeide i ettertid (Johannessen et al., 2016). Dette kan gjelde intervju der spørsmål som er følsomme og sårbare for deltakerne dukker opp. Hvordan disse punktene ble tatt hensyn til i studien, vil vi komme tilbake til.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 97) har utarbeidet syv forskningsstadier med tilhørende etiske problemstillinger:

Tematisering: Ved diskutering av formålet med undersøkelsen, må man ta hensyn til en forbedring av den menneskelige situasjonen som undersøkes, og ikke bare hensyn til den vitenskapelige verdien. *Planlegging:* For å bevare de etiske sidene ved innhenting av informert samtykke fra intervjupersonen om å delta i studien, må man i planleggingen av intervjuet, sikre informantens konfidensialitet og vurdere hvilke konsekvenser deltagelsen i studien kan ha for intervjuobjektene. *Intervjusituasjonen:* I enhver intervjusituasjon må intervjuobjektens konfidensialitet og hvilke konsekvenser intervjusituasjonen kan ha for intervjuobjektene, må vurderes av forskeren. *Transkribering:* Forskeren må vurdere konfidensialitetshensynet og hva det innebærer å gjøre en lojal skriftlig transkripsjon av informantens uttalelser, i transkriberingen. *Analysing:* De etiske sidene i analysing av datamaterialet handler om hvor dypt og kritisk intervjuene skal analyseres, og om intervjuobjektene selv skal være med å bestemme hvordan uttalelsene i intervjuene skal tolkes. *Verifisering:* Når forskeren rapporterer kunnskapen, må den være så sikker og verifisert som mulig. Kritiske spørsmål som skal stilles informantene, må forskeren vurdere. *Rapportering:* Konfidensialitetshensynet må vurderes i rapporteringen. Hvilke konsekvenser en offentliggjøring av forskningen kan ha for informantene og for gruppen eller institusjonen de representerer, må vurderes av forskeren.

I forkant av intervjuene fikk våre informanter et samtykkeskjema (vedlegg 3 & 4) med informasjon om prosjektet og hva deltakelse i prosjektet innebar for den enkelte deltaker. Deltakerne måtte skrive under på dette for å kunne delta i prosjektet. For elevene måtte foresatte skrive under på samtykkeskjemaet. I og med at elever deltok i undersøkelsen, var det viktig for oss å sørge for at de forstod hva deltakelse i prosjektet innebar. Dette gjorde vi ved å gi god informasjon ut til skolene og foresatte. Gjennom samtykkeskjemaet står det også opplyst at deltakerne kan trekke seg fra prosjektet på hvilket som helst tidspunkt om de ønsker. Konfidensialiteten til deltagerne vil være viktig å ivareta. Det ble som nevnt gjort lydopptak under intervjuene. Sikker oppbevaring av disse i etterkant av intervjuene var viktig for å sikre konfidensialitet. I intervjuene dukket det opp navn, også på utenforstående av prosjektet. Disse ble anonymisert i transkriberingen.

Intervjuene med elevene ble gjennomført i grupper. Intervjusituasjonen i disse gruppene ble særlig ivaretatt slik at elevene ikke havnet i en ubehagelig situasjon. Vi fikk derfor hjelp av lærere som kjente elevene til å sette opp grupper, med tanke på studiets problemstilling. Vi anså det som uheldig dersom en elev med atferd som utfordrer havnet i en gruppesamtale med en elev som særlig oppfattet dette som irriterende. Da var vi redde for at elever kunne henge ut eleven med atferd som utfordrer, under intervjuet. Dette kunne skapt en uheldig situasjon for informanten. I intervjuene kunne vi også møte elever som har, eller har hatt atferd som utfordrer. Derfor ville det være viktig å ivareta disse, slik at de kunne fortelle om sine opplevelser rundt temaet, uten at de kjente på at de hadde gjort noe galt eller feil. Vi måtte trygge elevene på at vi ikke var opptatt av hva de har gjort, men hva vi som lærer kan lære av deres erfaringer for å bidra til at de skulle oppleve en inkluderende skolehverdag. Dette ble presisert av intervjuer i oppstarten av intervjuene.

3.8 Forforståelse

En av grunntankene innen hermeneutikken er at man møter aldri verden uten visse forutsetninger, eller en forforståelse som Hans-Georg Gadamer benevner (Gilje & Grimmen, 1993). For vårt forskningsprosjekt vil det være vesentlig å påpeke at vi som forskere ikke har gått inn i møte med verden uten en forforståelse, både bevisst og ubevisst. Alle mennesker har en ryggsekk full av erfaringer, kunnskap og tidligere opplevelser om virkeligheten, altså en forforståelse (Johannesen et al., 2016). For dette forskningsprosjektet har det hatt en betydning at vi som forskere har vært bevisst vår forforståelse, hvordan den har påvirket og hvordan vi er blitt påvirket gjennom denne prosessen. I og med at vi er to forskere på dette prosjektet, vil det også være naturlig at vi har ulik bagasje, og forstår verden på to forskjellige måter. Dette har vi ikke sett på som en utfordring, tvert om, det har vært en styrke i dette prosjektet.

Vi har noe likt utdanningsløp med grunnskolelærerutdanning, og videreutdanning i spesialundervisning. Prosjektets tema belyser elever med atferd som utfordrer, og hvilke tilpasninger som gjøres inne i klasserommene og på skolene. Vi som forskere har ulike erfaringer rundt dette temaet. Vi jobber også på ulike skoler, slik at vi kan se at skolene har ulik struktur, ressursfordeling og retningslinjer knyttet til dette temaet. Likevel har vi vært opptatt av å diskutere og blitt enige om ulike aspekter vi synes har vært viktig i dette

prosjektet. Vi er begge opptatt av at alle elever skal inkluderes inn i klassene, uansett hvilke utfordringer de har. Vi ønsker at våre elever skal ha et trygt og godt læringsmiljø, hvor de opplever å bli sett og kjenner en tilhørighet. Av de erfaringene vi har, ser vi at relasjonskompetanse er en viktig faktor å ha som lærer, da vi begge anser dette som grunnsteinen for et godt læringsmiljø og at elever skal oppleve trygghet på skolen.

For at vår forforståelse ikke skulle ha for stor påvirkning av intervjuene, transkriberingen og analysedelen, har vi vært opptatt av å legge våre tanker til side. Vi har stilt oss åpne for ny kunnskap og beskrivelser som kom frem av resultatene for dette prosjektet. Vi har også vært bevisste at vår forforståelse er redigerbar i og med at vi i møte med forskningsdeltakerne og deres erfaringer kunne endre vår forforståelse. Likevel ønsker vi å påpeke at gjennom ulike valg tatt i forbindelse med tema, teori, metode og analyse som oppgaven er bygd på, kan forskernes forforståelse ha en innvirkning på prosjektet. Ut fra dette har det vært viktig å være bevisst den hermeneutiske forståelsesmodellen i hele prosessene.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres sentrale funn fra vår undersøkelse. Funnene er delt opp i fem hovedkategorier som danner grunnlaget for å besvare studiens problemformulering. Først presenteres elevsyn, der vi går nærmere inn i hva lærerne ser på som atferd som utfordrer. Deretter ser vi på relasjoner, hvor intervjuobjektene forteller om deres erfaringer og håndtering av arbeidet rundt relasjoner. Derfra går vi nærmere inn i tilpasset opplæring for å skape mestring, der vi ser på hvordan skolen kan tilpasse opplæringen for elever med atferd som utfordrer. Videre ser vi på hvordan man kan skape trygghet for alle, og ser nærmere på klasseledelse, klassemiljø og forutsigbarhet. Til slutt i resultatdelen, presenteres kategorien inne eller ute av klasserommet. Her belyses sentrale funn fra intervjuobjektene om deres tanker og erfaringer om inkludering knyttet til det å ha elever med atferd som utfordrer inne eller ute av klasserommet, samt erfaringer knyttet til bruk av egne opplæringsarenaer. Når elever med atferd som utfordrer benevnes i oppgaven brukes begrepene "eleven" eller "han".

4.1 Elevsyn

Under intervjuene skulle intervjuobjektene fortelle hva de la i begrepet atferd som utfordrer, og hvordan det jobbes rundt disse elevene. Dette fordi atferd som utfordrer er en del av vår problemformulering som vi ønsket svar på. Denne kategorien har vi valgt å benevne som elevsyn, og den anses som en grunnmur for de andre kategoriene. Gjennom dataanalysen kom det frem ulike tanker, syn og holdninger som intervjuobjektene har på elever med atferd som utfordrer. Det kom også frem at hvilket elevsyn skoleledelse har, er av betydning for hvilke tilpasninger som gjøres rundt disse elevene. Eksempelvis å sette inn "den rette" læreren ut fra hvilket elevsyn den har. Derfra kom det frem hvilket syn intervjuobjektene har om at man kanskje setter elevene i vanskelige situasjoner som kan føre til atferd som utfordrer. Her gjenspeiles det mer et syn om at elevene ikke er utagerende, men settes i situasjoner som skaper utagerende atferd. Også hvordan man håndterer atferd som utfordrer, gjenspeiles i hvilket elevsyn intervjuobjektene har.

4.1.1 Problemorientert elevsyn

"Jeg synes det er utfordrende når de truer andre elever og voksne slik at de som er i rundt er utrygge", startet lærer 1 med å si. For henne er den truende atferden med at man ikke er i berøring av medelever og voksne, men at man hele tiden truer enten med ord eller

kroppsspråk. Og i sammenheng så må det ha vært en tidligere hendelse hvor elev var truende i form av vold, noe som da har gjort de i rundt utrygge, for ellers vil det ikke være en reel trussel. De i rundt forstår at det *“kan skje noe”*, noe den eleven er bevisst. Dette samsvarer med det lærer 3 og lærer 5 opplever. De legger vekt på at det er utfordrende dersom atferden er å være *“ugreie”* mot de andre elevene, og at det utfordrer miljøet og den sosiale kontakten med medelever. Spesielt mener lærer 3 at det er utfordrende også for lærere å finne aktiviteter som motiverer og tar vare på den eleven og resten i klassen. Lærer 2 forteller at de har en elev som utfordrer i forhold til vold. Hun sier at det er *“vold som er mer rettet mot voksne, heldigvis, ikke så veldig mot medelever, men mot voksne da som går på eleven”*.

Derimot finner vi en annen opplevelse hos elevgruppe 1. De forteller at de har opplevd at det kan gå litt over styr noen ganger, og det er de som er mest utsatt, som opplever vold og trusler mest. Eksempelvis forteller de at *“hvis du tar meg, og elev 2 da. Elev 2 blir kanskje ikke like redd når en elev klikker, men jeg blir mye reddere fordi at jeg har blitt tatt mange flere ganger enn elev 2”*. Elevene mener selv at hvis man ikke reagerer så mye når de blir tatt, så skjer det ingenting. Da blir man ikke tatt så hardt, men de anerkjenner at de reagerer ulikt, og at det kan ha innvirkning på utfallet i forhold til en elev som da utagerer.

Lærer 2 opplever at atferd som utfordrer alt de har av regler, rutiner og normer, både de skrevne og uskrevne, er å klassifisere som utfordrende. Hun erfarer at det er en del stygg språkbruk, men vil ikke kalle det for utfordrende atferd. Den vil komme når de som i tillegg har stor uro og utfordrer veldig i forhold til stygg språkbruk, som igjen er vanskelig å korrigere og hente inn, de vil være mer utfordrende. Lærer 5 opplever det som utfordrende når elever utfordrer voksne i form av språkbruk og oppførsel, noe som resulterer i at man ikke får gjennomført den planlagte undervisningsøkta. Dette støttes også av lærer 4, som også opplever det som utfordrende når det går ut over arbeidsroen på skolen og alle elevene i klasserommet påvirkes. Lærer 3 synes utfordrende atferd er et vanskelig begrep, da atferd som oppleves greit for henne, kan oppleves ugreit for andre. Hun forklarer utfordringen slik at: *“når de ødelegger for seg selv, at de ikke får gjort det som forventes av de eller det de kan, at de ikke får utnyttet potensialet sitt på grunn av atferden sin. Når de ødelegger for resten av klassen”*. Mens lærer 4 poengterer at det ofte er atferd som støy og fysisk uro, eksempelvis vandring i klasserommet.

4.1.2 Håndplukket lærere og lærerrollen

I intervjuene la lærerne vekt på at skoleledelsen er god til å håndplukke de riktige lærerne til å jobbe med utfordrende elevgrupper. Lærer 2 opplever at ledelsen er flink til å benytte seg av de lærerne som faktisk tåler å stå i store utfordringer. Videre belyser hun at det faktisk er flere lærere som ikke ønsker å være i klasser hvor det er store elevutfordringer, og mener at da bør dette respekteres. Hun forklarer at de *“har en ledelse som er veldig tydelig på hva som forventes, og da bruker de lærerne som kanskje tåler å stå i klasser der det er store utfordringer”*. Lærer 5 poengterer at elever med utfordrende atferd trenger stabilitet, tydelige voksne og at det ikke bør være store utskiftninger av lærere rundt disse elevene. At de har lærere som de kjenner og er vant til. Uansett er ikke alltid dette gjennomførbart, men skolen prøver så godt det lar seg gjøre. Videre poengterer hun at det er noe om å være den læreren som jobber rundt utfordrende elever og klasser. Som lærer må man ta de *“øyeblikksbestemmelsene”* gjennom hele dagen.

Det er klart vanskelig å stå i lærerrollen rundt utfordrende elevgrupper, men kan kanskje være enda vanskeligere for lærere som ikke har egne barn, mener lærer 2. De har kanskje ikke så god erfaring på grensesetting, og mener at det koster en del å skal være den som setter grenser. Man må tåle å være den *“drittkjerringa”*. Men dersom du klarer å stå i det, så kommer du styrket ut av det på den andre siden. Dette støttes også av lærer 1. Hun forteller at det koster å komme innenfor, men *“har du virkelig gjort en jobb med å komme innenfor, så er du innenfor. Da slipper hverken jeg som lærer eller den eleven slipper ikke noe mer”*. Man vil være en tur ned i kjelleren, men om noen år så vil man bare se tilbake til det på som komisk, og de hendelsene man virkelig ikke lo av den gang det skjedde, vil man kunne se tilbake på å le av den dag i dag. Hun mener at det er det som gjør at man går på igjen og igjen. Og at lærere som tåler å stå i slike jobber, søker de på nytt igjen.

4.1.3 Sårbarhet

Et tema som man ser tydelige trekk til i forskningsdataen er at det er vanskelig for elever med atferd som utfordrer å holde seg innen de rammene som er satt for skolen. Lærer 2 er av den oppfatningen at skolen er ikke lagd for alle, slik som skolehverdagen er i dag. Videre forteller hun at *“De blir bombarderte med forventninger og krav, og så er det meningen å sitte her i 6 timer hver dag og følge med, og gjøre jobben sin. Det er det ikke alle som klarer”*. Hun mener at de eleven er veldig sårbare, og de ønsker ikke å føle seg annerledes. Men når de begynner å

bli så store, begynner de å se seg selv og måle seg opp mot de andre. Da forteller lærer 2 *“det kan bli kjempetøft når de plutselig ser hvor annerledes de faktisk er på mange områder da”*. For henne er det så viktig å ikke *“drite ut”* disse elevene som har store utfordringer. Man begynner å komme dit, at det stort sett er elever som utfordrer overalt.

Lærer 5 støtter også denne forklaringen, og mener at rammene til skolen er for dårlige, og er ganske «snever» i forhold til hva vi tolerer av de elevene. Hun stiller spørsmål om: *«Har man en vanske, eller er det rammene våre som er for dårlige, rett og slett?»*. Videre forklarer hun at man må passe på at skolen ikke gjør disse elevene til *“en raring”*. Hennes påstand er at *“de strever så mye i seg selv, at vi trenger ikke å gjøre de spesielle i tillegg. Vi trenger ikke å legge på de masse ting som gjør at de blir så mye annerledes enn de andre”*. Lærer 5 er veldig tydelig på at dette kan fort bli stigmatiserende.

Elevgruppe 1 er opptatt av å få frem at de har forståelse når en elev utfordrer. En elev forteller om en medelev som har utagert at *“han blir veldig lei seg etter han har gjort det”*. Videre forteller eleven at *“så det er jo bra at han angret seg på det han har gjort. Det er ikke alltid han vet hva han gjør, men han vet selv hva han har gjort”*.

Et viktig moment som lærer 1 og 3 legger til, er at ingen elever er like. Dette medfører at man tilpasser ulikt for elevene, og det varierer fra lærer til lærer hva man opplever som utfordrende atferd eller ikke. Mens lærer 4 reflekterer mer over sin egen rolle som lærer rundt atferd som utfordrer. Selv mener hun *“at jeg tror kanskje at jeg kunne ha gjort enda mer av det å fokusere på det positive og ignorere negativ atferd”*. For henne trenger det ikke å være noe negativt å ha en elev med atferd som utfordrer i klasserommet, det kan være noe positivt også. Hun sier *“det kan jo være begrensende, men det trenger jo ikke nødvendigvis å være det”*.

4.1.4 Håndtering av elever med atferd som utfordrer

Både lærer 2 og lærer 5 opplever at kollegiet er godt samspilte, og at de legger seg på samme linje for å håndtere elevatferd som utfordrer. De har mange fellesmøter hvor de samtaler om å gjøre ting likt, altså forvente det samme av eleven. Ifølge lærer 2 vil håndteringen bestå av å:

Gjøre minst mulig inngripende. Aldri korrigerer de over laget. Skal elev korrigeres, skal det være nok å bare legge en hånd på en, eller snakke stille til en. Aldri snakk høyt slik at de andre elevene blir tilhørere. Og hvis elev ikke vil, så er det jo på en måte å pushe ut mot døra.

Hun betegner dette som betydningsfullt fordi det er like viktig å beskytte eleven mot seg selv, men også for å beskytte medelever. Dette fordi de vet at det kan eskalere, flyge stoler og alt med seg. Så i slike tilfeller vil det være å hele tiden velge minst mulig motstand, prøv å unngå at det eskalerer. Det innebærer også å snakke rolig og være helt “*nedpå*”.

En annen type håndtering som kommer frem gjennom forskningsdataen, er at det settes på ressurser på utfordrende elever. Lærer 2 og 3 forteller at de har elever i klassen som har en assistent på seg hele skoledagen. De forteller at de har godt med ressurser inn i klassen. Lærer 1 mener derimot at man må også være forsiktig med å “*rope for høyt*” om utfordringer i klassen, for det vil alltid være utfordrende elevsaker i en klasse. Hun mener at man heller må se skolen som en helhet.

Hvis man ser nærmere på elevgruppe 1 sin forklaring, har også de et inntrykk av hvordan lærere håndterer elever som utfordrer. De forteller at “*lærerne gjør jo veldig mye. Siden de låser elev inn på et rom, og så roer eleven seg ned, også blir eleven sendt hjem*”.

4.2 Relasjoner

Selv om det ikke ble stilt noe direkte spørsmål rundt begrepet relasjon, ble dette noe intervjuobjektene trakk frem som et viktig begrep i arbeidet med atferd som utfordrer. På grunnlag av dette, ble den andre kategorien for dette prosjektet dannet. Her belyses viktigheten rundt en god lærer-elev-relasjon, men også gode elev-elev-relasjoner. I dette delkapittelet får vi et innblikk i hvordan lærerne jobber for å skape gode relasjoner, men også elevobjektene forteller om sine opplevelse av en god lærer og favorittlærer.

4.2.1 Lærer – elev – relasjon

Det første lærer 5 sa da spørsmålet om tilpassinger rundt elever med atferd som utfordrer kom, var hun bestemt på at lærer-elev-relasjon er “*basic*”. Erfaringsmessig sier hun at hvis man har god relasjon til grunn, da er mye gjort. Dette kan man se stemmer med lærer 1 sin oppfatning:

Jeg har holdt på så mange år, og jeg kjenner det at det er de elevene som jeg har slitt mest med, som jeg har vært mest lei av å bruke masse tid på. Det er jo de du sitter igjen med til slutt som er de du virkelig husker og følger resten av livet.

Både lærer 5, men også lærer 2, forteller at det er disse elevene man bruker mest tid sammen med. Lærerne er tett på gjennom hele skoledagen. Med god relasjon mener lærerne at de vet hva som gjør disse elevene utrygge, hva de kommer til å reagere på, og gjør det derfor enklere å gripe inn når det eskalerer. Man kan lettere kjenne igjen triggere for elevene sine. Lærer 1 sier:

Hvis det oppstår noe, så er det gjerne ett eller annet som gjør de utrygge selv. Og så er det etter hvert som man blir kjent med de da, så leser du litt, hva det er de kommer til å reagere på.

Å bygge relasjoner i fredstid, slik at man har noe å bidra med når det krages, mener lærer 5 er vesentlig. For hvis man har gjort det, skal det ikke så mye til for å snu det. Lærer 2 betegner dette som å være elevens reguleringsfaktor: “*De evner jo ikke å regulere seg selv. De er jo totalt uregulerte i sine egne følelser, så det er jo på en måte vi som må være deres reguleringsfaktor*”. En annen ting lærer 5 benevner, er at det er disse elevene det er vanskeligst å skape relasjon til. Uansett mener hun at det er et voksenansvar å skape god relasjon, og at man skal være bevisst på det.

4.2.2 Skape relasjon

Lærerne har ulike opplevelser av hvordan de jobber for å skape en god relasjon, men det kommer frem at de er opptatt av å få frem det eleven er gode på og mestrer, for så å bygge

videre på det. Lærer 5 jobber med relasjonen slik at:

De må på et vis vite at vi spiller på laget deres. At jeg er en de kan stole på, og det er ikke slik at: «Hvis du gjør det i dag, så er jeg sur på deg i morgen». Det gjør ikke noe med forholdet mellom meg og deg at du har en utblåsning nå.

Også lærer 2 forteller at “*Du kan bli kalt det mest utroligste, men de kommer stort sett og ber om unnskyldning etterpå*”. Lærer 3 er opptatt av å anerkjenne følelsene deres, ved å lese de, være rolige og prate med elevene. Som oftest mener hun at det er en grunn til oppførselen. Mens lærer 4 er mer opptatt av at medelever bør bli kjent med eleven som utfordrer, for da blir de kanskje møtt med mer forståelse for atferden. Lærer 5 mener det er viktig at man bygger sten på sten i forholdet til andre elever.

4.2.3 En god lærer eller en favorittlærer

Elevene kan fortelle at de opplever en forskjell på relasjonen lærer-elev. Elevgruppe 1 utdyper en forskjell på favorittlærer og en god lærer.

En favorittlærer ja. Er en lærer du kan stole på. Og som er snill og grei, og er god på det han gjør. En god lærer da er kanskje litt annerledes. En god lærer er en som passer på at vi lærer bra i fagene. Flinke til å lære bort og slikt. Det ville jeg ha kalt en god lærer.

For elevgruppe 2 mener et at “*en bra lærer kan være hvis man inkluderer alle, og ser alle sammen*”. De utdyper også at en god lærer er en som bryr seg om deres fritidsaktiviteter. Men de reflekterer også rundt hvordan det er for elever som ikke har noen spesiell idrett de deltar på i fritiden. Da mener de at de elevene får kanskje ikke like mye oppmerksomhet fra den læreren fordi de ikke har noe å snakke om.

4.3 Tilpasset opplæring for å skape mestring

Under lærerintervjuene ble det stilt spørsmål knyttet til deres erfaringer og tanker om hvordan man kan tilpasse opplæringen rundt elever med atferd som utfordrer. Lærerne oppga ulike

måter de tilpasset på, deriblant å skape forutsigbarhet, sette ulike forventninger og krav samt legge inn pauser i løpet av dagen. Gjennom dataanalysen så man at å skape mestring for disse elevene var et viktig moment for at disse tilpasningene ble gjort.

4.3.1 Tilpasset opplæring

Krav og forventninger til elevene er noe som går igjen i intervjuene. Lærer 2 beskriver forventningene til elevene med atferd som utfordrer:

Den der reguleringen mellom forventninger og at de i det hele tatt klarer å holde seg innenfor og oppfylle forventningen, sånn at vi ikke stiller for store krav til dem. For at det blir for vanskelig, så da vet vi at da klapper korthuset sammen, og klapper det sammen, så er veien kort. Da kan resten av dagen ryke også.

Lærer 1 er også opptatt av hvilke krav som skal stilles til elevene. Elevene som utfordrer kan få stilt litt andre krav enn andre elever. Dette kan være små krav, som de kan oppnå: *“Noe får de jo til, så ha fokus på det, hva de har fått til”*.

At lærer er godt forberedt med de faglige tilpasningene mener lærer 4 er viktig i tilpasningen av undervisningen for elever med atferd som utfordrer. Hun peker også på tilpassede arbeidsmåter og hvilket produkt elevene skal lage. Lærer 2 mener det er veldig viktig å passe på at elevene har nok oppgaver, slik at det ikke blir dødtid, slik at de kjeder seg og får muligheten til *“å spille seg ut”*. Dette støttes også av elevene som uttaler: *“Arbeidsro, det kan være helt stilt i fem minutter, så når noen av de blir ferdig, så begynner de bare å snakke”*.

Lærer 5 forteller at det er mange måter å nå målet på, og at det er sjeldent at alle elevene arbeider med det samme samtidig. For noen kan lesing og skriving være veien å gå, mens for andre kan det være å se en film om det samme temaet. I samråd med lærer får alle elevene flere valg når de skal arbeide, og hun opplever med dette at blir mye mindre synlig for de som strever. At ikke bare de med utfordringer eller diagnoser gjør egne ting, men at alle gjør det. Hun sier: *“Det med at alle til enhver tid har tilrettelagt individuell opplæring, lære på sin måte, det tror jeg funker”*.

Et funn som kommer frem, er at enkelte koronatiltak er til det bedre for tilrettelegging av skolehverdagen for elever med utfordrende atferd. Deriblant sier lærer 2 at for deres klasse må enkelte elever være atskilt, at det er vedtak på dette. Da kan klassen deles i to grupper hvor disse elevene som ikke bør være sammen, ikke går sammen. Og slik unngår de å komme i konflikt med hverandre. Denne begrunnelsen bruker hun også for friminuttsområder, hvor de nå er mer oppdelt i områder og ikke kan møtes. Også elevene har bedre forståelse, og hun sier videre:

Slik at når vi har korona å skylde på, så er det *“nei, beklager, men vi kan ikke være sammen i friminuttene heller”*. Og det er klart at det er et enkelt virkemiddel, elevene skjønner det. I stedet for å bruke mye energi på å forklare hvorfor det er slik.

Likevel har dette koronatiltaket medført et større arbeidspress på lærerne i form av mer inspeksjon og tettere oppfølging, men hun står fast på at det er til det bedre både for lærere og elever.

4.3.2 Pauser og avtaler

At elever med atferd som utfordrer har egne avtaler med lærere er noe som går igjen i intervjuene. Lærer 4 forteller: *“Det blir gjerne litt individuelle avtaler, behov som den eleven kanskje har, både faglig og andre ting”*. Lærer 2 forteller at de kan ha avtaler med elever om de for eksempel skal delta på gjennomgang med resten av klassen før de får ta pauser. Hun forteller også om faste pauseaktiviteter som elevene kan gjøre når det blir vanskelig, for det blir det i løpet av en dag. Også lærer 3 forteller om avtaler med elevene når det er vanskelig å sitte i ro.

At de kommer og sier ifra om at nå er det vanskelig å sitte i ro, så kan jeg løpe meg en runde, eller gå en juksetur på do eller noe sånt da. Sånn at det ikke blir så synlig, for det er vanskelig for de å være rolig. At de på en måte kjenner at nå er det vanskelig, i stedet for å skape uro så er det enklere å ta den veien da.

4.3.3 Mestring

I intervjuene var flere av lærerne opptatt av at elevene skulle oppleve mestring. Lærer 1 mente at for å inkludere elever med utfordrende atferd i undervisningen må man finne elevenes sterke sider, det de lykkes i å bygge videre på dette.

Så finne det de er gode på. Det er nok det viktigste. Men for at å få de til å lykkes i klasserommet sammen med de andre, så er det viktig at de får vist fram de sterke sidene sine.

Hun forteller videre om gode tilbakemeldinger og tilrettelegging for ett området der de kan lykkes. Lærer 3 forteller at hun er opptatt av at elevene skal mestre. Elevene med atferd som utfordrer kan få egne oppgaver: *“de skal kjenne på at dette får jeg til”*. Hun har også opplevd at elevene har evner som de ikke alltid får vist fram så godt. Der har faglige stafetter vært en god erfaring. Elever har fått vist fram at de er kjappe i hode og føttene. Lærer 2 mener de må bli flinkere til å velge bort og heller gi elevene noe annet, alle elever har ikke forutsetninger for å lære alt. Hun oppgir praktisk arbeid som sløyd eller kjøkken som eksempler på alternativer til elever som i klasserommet får tapsopplevelse på tapsopplevelse. At disse tapsopplevelsene ikke gir elevene motivasjon og hun sier: *“Skape gode skoledager for disse elevene her, er jo det viktigste”*.

4.4 Skape trygghet for alle

Noe som var sentralt for samtlige intervjuobjekter var begrepet trygghet, og da med tanke på å kunne skape et godt og trygt miljø for samtlige elever og lærere gjennom tilpasset opplæring. For å skape trygghet for alle, har lærerobjektene fokus på tydelig klasseledelse. Det handler om å skape trygge rammer for alle, og det skal ikke være noen tvil på hva som er gjeldende. Samtidig er de opptatt av å jobbe med klassemiljøet med tanke på å danne et klasserom med forståelse for at alle er forskjellige. Man får også et innblikk i hvordan enkelte intervjuobjekter bruker forutsigbarhet for å skape trygghet for alle.

4.4.1 Klasseledelse

Klasseledelse går igjen i svarene fra lærerne. Lærer 1 sier: *“Jeg er veldig tydelig på jeg forventer og på hva jeg ønsker. Det skal ikke være noen tvil”*. Hun mener klasseledelse er viktig og har litt stramme rammer på hele klassen, for at de skal følge reglene og at det er tydelig at det skal være likt for alle. Lærer 5 er også opptatt av tydelige beskjeder og at elevene skal vite hvor forventningene ligger.

Jeg tror det er viktig å ha tydelige voksne da, de utfordrende elevene, det er jo ikke noe som nødvendigvis oppstår på en dag, så vi har jo gode rutiner på at vi har folk tett på og vi prøver å ha mest mulig rammer og rutiner da, slik at de her eventuelle episodene ikke skjer, at vi prøver å være i forkant. Man klarer det jo ikke alltid, men det er jo et mål man må ha.

Lærer 3 mener at det ikke er noe vits i å kjeft, men heller være rolig og snakke rolig med elevene. Lærer 4 sier at i situasjoner som oppstår i håndtering av elever med atferd som utfordrer er det å gi tydelige beskjeder viktig: *“Å vise hva forventningene er, eller hvor forventningene ligger. At det ikke skal bli det som ungen lurer på, det skal være tydelig”*. Lærer 2 forteller at de har veldig lite valg i løpet av en skoledag. Oppgavene følger stort sett faste mønster, og det er tydelig hva som forventes av oppgaver. *“Vi bruker mye kriterier og sånne ting, så de på en måte slipper å stå opp for at de må velge, for da bruker de mye energi på det”*.

4.4.2 Klassemiljø

Flere av lærerne forteller at de arbeider med de andre elevene for å skape forståelse for at alle er ulike. Lærer 1 uttaler: *“et inkluderende klasserom, da kan du sitte og jobbe med forskjellige ting uten at det er noen som trenger å kommentere. Det må liksom trenes, hele klassen må det”*. Hun sier man må jobbe med hele klassen for å være inkluderende, det er like my jobb med de andre elevene: *“For uten at de vet det eller tror det selv, så er de gjerne triggere. De gjør ting som gjør situasjonen dårligere”*. Lærer 3 forteller: *“Vi har snakket med elevene, hele klassen, om at vi alle er forskjellige og at noen trenger pauser, at vi har aksept for det”*. Hun forteller også at de har snakket om at hvis noen lager lyder, eller noe annet, så skal ikke resten av klassen slenge seg på. Dette arbeidet ser hun en positiv effekt av: *“Sakte men sikkert så får*

ikke den eleven så mye gehør for det han finner på i klasserommet". Lærer 5 peker også på at klassemiljø er viktig og at man må tørre å snakke om dette. Hun sier: *"At man skaper en forståelse i klassen for det at vi er forskjellige, det tror jeg er viktig"*.

4.4.3 Forutsigbarhet

Lærer 2 mener at mange av elevene med atferdsutfordringer kan slite med at det mangler oversikt i hverdagen sin, og det blir litt kaos. *"Så vi prøver å eliminere bort mest mulig av det som er vanskelig"*, forteller hun. Det kan være meldinger til hjemmet om det skal skje noe spesielt. De har også klare rutiner i klasserommet for hvordan de har gjennomganger, gjør det når de henter PCer og kler på seg, for at det skal være forutsigbart. Også lærer 3 forteller om forutsigbarhet. Det sendes ut øveplaner helga i forkant, slik at de skal være forberedt hvis det skjer noe spesielt den uka. Hun forteller: *"Det har vist seg at det er noen som takler det dårlig da, hvis de kommer mandag også er det noe uforutsigbart da"*. Lærer 1 opplever også at elevene som utfordrer ikke takler forandringer og overraskelser, men har likevel en annet synspunkt på hvordan dette skal håndteres. *"Jeg opplever og at de vil jo ha en plan på ting, men som oftest bør de ikke det"*. Hun forteller at egentlig skal de vite ting i god tid, slik at de har litt tid til å forberede seg, men *"ofte slår det uheldig ut med at de bruker mye energi på å grue seg eller være spent på ting"*. Hun velger derfor å vente litt med å informere til at hun vet at nå skjer det snart.

4.5 Inn eller ut av klasserommet

Et annet spekter vi var opptatt av å finne svar på, var intervjuobjektene tanker knyttet til at elever med atferd skulle være inne eller ute av klasserommet, med tanke på inkludering. Ut fra dette så man at det var ulike erfaringer knyttet til dette, men at intervjuobjektene hadde likevel noen tanker om det var inkluderende eller ikke. Samtidig ble det etterspurt bruk av ulike opplæringsarenaer for elever med atferd som utfordrer. Her belyste intervjuobjektene ulike erfaringer rundt opplæringsarenaer, og vi fikk også innblikk i deres opplevelse av om det var inkluderende eller ikke.

4.5.1 Inkluderende å være inne eller ute av klasserommet

I intervjuene kommer det fram at lærerne har ulike erfaringer med å ha elever som på grunn av atferd ikke alltid er inne i klasserommet. På spørsmål om erfaringer med at elever med ulike atferdsproblem blir plassert i egne opplæringstiltak utenfor klasserommet svarer lærer 1 at hun alltid har hatt de inne i klasserommet, men de er få elever. Men hun sier: *“Også det er jo.. er jo noen enkeltelever som trenger pauser og slike ting”*. Også lærer 5 sier hun aldri har måttet sende elever ut av klasserommet, men at hun har opplevd at elever utfordrer og da har hatt behov for å luften seg en tur. Lærer 3 sier: *“Målet er jo at de skal være mest mulig inn i klasserommet, er det”*. Men hun peker på at dette er en vanskelig balansegang med tanke på hvem de skal ta hensyn til. For eleven med utfordrende atferd er selv mer enn gjerne inn i klasserommet, men dette ødelegger for de andre.

På spørsmål om det å ta en elev ut av klasserommet i enkelte tilfeller kan føre til økt inkludering svarer flere av lærerne at de selv har opplevd eller tror at dette kan stemme. Lærer 5 har hatt erfaring med en elev som fikk opplæringstilbud utenfor klasserommet:

Hadde vi på en måte pusha på og hatt han inn i klasserommet, så hadde vi ikke klart å skape de relasjonene til de andre elevene, for han hadde på en måte brent alle de broene, så det hjalp at han var mye ut av klasserommet rett og slett.

Lærer 4 peker på at elever med utfordrende atferd kan ha dager som er verre enn andre, og at det kan være positivt å ikke bli eksponert med den dårlige oppførsel den dårlige dagen inn i klasserommet. At det kan være bedre å ikke være så mye i klasserommet på den dårlige dagen. Lærer 4 mener også at man ikke skal være inne i klasserommet for enhver pris: *“Spiller seg sånn ut, foran resten av klassen og blir mer fjern, altså ikke inkludert på grunn av sin oppførsel”*. Lærer 2 støtter også dette:

For noen ganger må eleven tas ut for å beskyttes mot seg selv. For at de spiller faktisk en rolle i klasserommet som er så uheldig for dem selv, og det ødelegger for de andre. De spiller seg helt ut.

Hun forteller videre: *“Og da blir veien tilbake så veldig lang. Så noen ganger syns jeg det er riktig å ta de ut, rett og slett for å la de hente seg inn igjen”*.

Lærer 1 er mer skeptisk til at elever blir tatt ut av klasserommet i fag eller timer fører til økt inkludering. *“Nei, jeg vet ikke jeg, ikke bestandig”*, svarer hun på spørsmålet, og fortsetter: *“Jeg synes det skal være takhøyde for at vi kan jobbe med forskjellige ting i klasserommet. At vi må være ulike”*.

Elevene har ulike tanker om at noen elever ikke er til stede i klasserommet hele tiden på grunn av atferd. En av elevene uttaler: *“Altså, jeg skjønner hvorfor han går dit da, men egentlig så bryr jeg meg ikke”*. Mens en annen av elevene er opptatt av medelevens læringsutbytte: *“Når han er ute, det kan jo hende han lærer litt, men han lærer ikke like som vi lærer uansett”*.

4.5.2 Opplæringsarenaer

Da vi spurte lærerne om de har hatt erfaring med at elever med ulike atferdsproblemer blir plassert i egne opplæringstiltak, fikk vi ulike svar. Lære 1 og lærer 4 forteller at de ikke har erfaring rundt dette. Både lærer 2 og 3 forteller at de har en elev som er på Gården som pedagogisk ressurs, en dag i uka. Lærer 2 sa følgende: *“det fungerer kjempebra. Det er et pusterom for eleven, og det er et pusterom for resten av gruppa”*. I tillegg forklarer også lærer 3 at dette er et positivt tilbud som eleven selv er fornøyd med, og gleder seg til å dra på gården. Videre forteller lærer 2 at i fjor hadde de et tilbud hvor eleven var der i to dager, men ble redusert i og med at det er et svært kostbart tiltak.

Lærer 5 hadde også erfaring med bruk av egne opplæringsarenaer, men her var eleven alene i et grupperom på skolen. Hun hadde en elev som ikke kunne være inne i klasserommet, men de hadde ett mål, og det var at eleven skulle være mest mulig inn i klassen sin før overgangen til ungdomsskolen. Arbeidet gikk ut på at eleven skulle få sosial trening og relasjonsbygging med medelever, derfor inviterte de to til tre medelever inn på grupperommet litt etter litt. De kunne også gå på kjøkkenet eller andre arenaer på skolen, men under kontrollerte omgivelser, steg for steg. Hun forteller at dette ikke var en ønskelig situasjon, men at de ikke så noe annet valg. Dette både for å skåne elev og medelever. På slutten av våren mot 7.klasse, klarte eleven målet, og ble mer og mer inn i klasserommet.

5.0 Drøfting

Ut fra resultatkapittelet kan man se at funnene ga oss et grunnleggende fundament bestående av elevsyn og relasjoner, for å kunne tilpasse opplæringen for å inkludere elever med atferd som utfordrer. Hvilket elevsyn man har som lærer, kan påvirker hvordan man velger å bygge relasjoner til elever med atferd som utfordrer. Deretter kom det frem gjennom funnene at tilpasset opplæring med individuelle avtaler og pauser, tilrettelegger for mestring. Som klasseleder kan man skape trygghet for alle gjennom forutsigbarhet og fremme forståelse om at man er ulike, og kan lære på forskjellige måter. Vi anser disse elementene som byggeklosser som legges en etter en rundt eleven. Taket på hele bygningen blir hvordan man klarer å inkludere for alle elever gjennom de tilpasningene man har, samt hva det er eleven selv opplever som inkluderende praksis. Det at eleven er ute av klasserommet, kan være en tilpasning og en av disse byggeklossene som til slutt er med å støtte opp rundt eleven og bygger det inkluderende taket.

I dette kapittelet drøftes funnene fra resultatdelen opp mot relevant teori og forskning. Gjennom drøftingen forsøker vi svare på oppgavens problemstilling:

Hvordan kan man tilpasse opplæringen for å inkludere elever med atferd som utfordrer?

Kapittelet er delt inn i ulike hovedkategorier. Først drøftes elevsyn og relasjoner som danner grunnlaget for videre drøfting. Herfra kan man tilpasse opplæring for å inkludere alle elever, den handlende lærer i møte med atferd som utfordrer, forebygge ekskludering gjennom bruk av opplæringsarenaer, selvopplevelse gjennom andre. Avslutningsvis drøfter vi om elever er inne eller ute av klasserommet fører til økt inkludering.

5.1 Elevsyn og relasjoner som grunnmur

Det forekommer i oppgavens funn at for å kunne tilrettelegge opplæringen for å inkludere alle elever, anses elevsyn og relasjoner som grunnleggende. Hvilket elevsyn man har på elever med atferd som utfordrer, kan igjen ha betydning for hvordan lærer-elev-relasjonen blir. Ogden (2015) belyser at omfanget av utfordrende atferd avhenger av hvem man spør. På grunnlag av dette mener vi det er naturlig at atferd som utfordrer blir drøftet opp mot elevsyn, da det kan handle om hva informantene opplever som utfordrende atferd.

5.1.1 Atferd som utfordrer

Forskning og litteratur knyttet til begrepet atferd er noe motstridende, noe man også finner igjen hos studiens informanter. Øen og Krumsvik (2021) hevder at det er vanskelig å definere begrepet både i litteratur og i det hverdagslige språket. Grimsæth og Irgan (2016) indikerer derimot at begrepene samspills – og atferdsvansker er klart definert. Under intervjuene kom det frem at lærerne hadde ulike syn på hva de legger i begrepet elever med utfordrende atferd. En av lærerne er tydelig på at utfordrende atferd er når eleven med atferd som utfordrer truer andre elever og voksne slik at de i rundt er utrygge. Hun mener at dette må ses i sammenheng med at det faktisk har vært en utagering i form av vold eller trussel som har medført at elevene er utrygge. Det at det “*kan skje noe*”, er følelsen som betegnes som utrygg. Dette opplever to av de andre lærerne også. De er av den oppfatningen at det utfordrer miljøet og den sosiale kontakten med medelever. Disse utsagnene finner vi igjen i Olsen og Traavik (2010) som betegner utadvendt atferd som utagerende, hvor atferden utfordrer ved utagering.

Derimot kan man se at en av de andre lærerne i denne studien er av en annen oppfatning. Hun betegner det som utfordrende atferd når regler, rutiner og normer, både skrevne og uskrevne blir utfordret. Dette kan man se er i tråd med det Ogden (2009) betegner som atferdsproblem, at det i hovedsak dreier seg om brudd på normer, regler og forventninger. Dette mener han er noe som forekommer ofte i en skole, og kan være basert på enkelthendelser. På en annen side, kan man også se at han stiller seg noe likt med Olsen og Traavik (2010), hvor mer alvorlige sinneutbrudd i form av trusler og fysiske angrep, er av utagerende art. Selv om vi ser to ulike perspektiver på hva som oppleves som atferd som utfordrer, kan dette støttes opp om uttalelsen til en av lærerne som sier at atferd som oppleves som greit for henne, kan oppleves ugreit for andre lærere. Sett fra elevperspektivet, uttrykker også elevene i studien at de kan ha ulike syn på hva de opplever som utfordrende atferd. De har ulik toleranse for hva de

opplever som grei atferd og ikke, eksempelvis det en elev blir redd av, trenger ikke en annen elev å bli redd av.

Greene (2011) har en oppfatning av hvordan man ser på elever med atferd som utfordrer, og at det handler om hvilke forventninger og elevsyn man har til dem. For han er utfordrende atferd når elevene stilles for store forventninger som de ikke har kapasitet til å innfri. Dette kan stemme godt med lærer 2 sin opplevelse også. Hun forteller at reguleringen av forventninger er vanskelig. Man må ikke stille for store krav til de, for da klapper "korthuset" sammen, og dersom det klapper sammen, så er veien så kort til at resten av dagen kan ryke også. Hvilke forventninger det er snakk om, enten sosiale eller faglige forventninger, eller begge deler, kan ha innvirkning på hvordan man tilpasser rundt elevene.

5.1.2 Elevsyn som grunnlag for lærerkompetanse

En måte å tilrettelegge for elever med atferd som utfordrer, kan være å håndplukke de riktige lærerne for å jobbe med utfordrende elevgrupper. En av lærerne opplever at ledelsen er tydelig på hva som forventes og velger de lærerne som tåler å stå i klasser der det er store utfordringer. Videre sier hun at det er flere lærere som ikke ønsker å være i klasser med store elevutfordringer. I studien til Hind, et al. (2018) kommer det frem at lærere føler de mangler ferdigheter for å skape et inkluderende læringsmiljø for elever med atferdsvansker. Videre kom det frem av studien at lærere som hadde lengst erfaring, var mer negative til å stå i utfordrende elevgrupper enn de som var nyutdannet (Hind, et al., 2018). Ogden (2009) utdyper at de fleste lærere i løpet av sin karriere vil møte elever med atferdsvansker. Noen av lærerne i vår studie ga uttrykk for at selv om de opplever at det koster å stå i utfordrende elevgrupper, tåler de dette, og søker derfor slike utfordringer på nytt. Har man først gjort en jobb for å komme innenfor, så er man innenfor, uttrykker en av lærerne. Dette funnet kan knyttes opp mot studien til Osati og Causton-Theoharis (2013). Gjennom å skape relasjoner med elevene kan lærer settes i posisjon til å forstå og se eleven som den er, og ikke se eleven som et problem. Sett på en annen side, om man ser på en slik lærerrolle som helt uoverkommelig og ønsker seg bort fra utfordrende elevgrupper, kan det tenkes at man heller aldri kan komme innenfor hos disse elevene.

Greene (2011) forklarer at man som lærer enten kan tenke at elevene kan, men ikke vil, eller at eleven vil, men ikke kan. Eksempelvis kan lærerens holdninger knyttet til denne

forklaringen, påvirke hvordan man tilrettelegger for elever med atferd som utfordrer. Dersom lærer tenker at elevene ikke vil, kan det være mer umotiverende for lærerne å hjelpe og inkludere de også, enn om man tenker motsatt. Man har kanskje ikke lyst til å hjelpe elever man ser ikke vil lære, men som egentlig kan, uten at lærer tenker på det. Det kan medføre at lærere blir lite motiverte til å jobbe med slike elevgrupper.

En av lærerne er opptatt av at når elever med atferd ødelegger for seg selv, og ikke får utnyttet potensialet sitt, er det utfordrende. På denne måten kan man se at hennes elevsyn er mer rettet mot en ressursorientert tilnærming (Røkenes & Hanssen, 2012). Hun ser at elevene kan mestre i skolen og har et potensial, selv om hun opplever atferden som utfordrende. En av de andre lærerne reflekterer over sin egen rolle, og forteller at hun kunne kanskje ha fokusert mer på det positive og ignorert negativ atferd. Dette funnet kan ses opp mot Røkenes og Hanssens (2012) problemorientert tilnærming. Slik sett kan det tenkes at denne læreren har både et problemorientert syn, men også et fokus på at hun ønsker å være mer ressursorientert.

5.1.3 Relasjon lærer-elev i møte med utagerende atferd

Grunnlaget for å kunne tilpasse opplæringen er at man har en god lærer-elev-relasjon, konstaterer lærer 5. Hun mener en slik relasjon er “*basic*”, og om man har det som grunnmur, er mye gjort. Dette kan man også finne støtte for i tidligere forskning. Standforth og Rose (2020) finner i sin studie at relasjonen er den største faktoren som kan påvirke sannsynligheten for å oppleve utfordrende atferd. Dette fører oss videre til Nordahl, et al. (2009) sin forskning. Deres funn viser til at positive relasjoner mellom lærer og elev er et av kjennetegnene på skoler med lite problematferd. Orsati og Causton-Theoharis (2013) legger også vekt på at gode relasjoner hvor elevene er trygge på sine lærer, er nøkkelen til å håndtere problematferd. Både Drugli (2012), og Røkenes og Hanssen (2012) påpeker at det er den voksnes ansvar å danne gode relasjoner til sine elever, i likhet med denne oppgavens funn. En av lærerne i denne studien påpeker også at det er et voksenansvar å skape gode relasjoner, men at det er elever med atferd som utfordrer det er vanskeligst å skape gode relasjoner til.

Et annet viktig element som læreren benevner, er at disse relasjonene bør bygges i fredstid. Da har man noe å bidra med når det “*kriges*”. Dette funnet kan ses opp mot toleransevinduet som modell (Nordanger og Braaruds, 2014). Dersom det “*kriges*” er eleven i hyperaktivering, og da er det en trigger eller en situasjon som har medført at elevens alarm har gått. Her vil det

være vanskelig å komme igjennom til eleven, spesielt om man ikke har noen god relasjon eller eleven føler seg trygg på læreren. Derimot, om man har dannet en god relasjon i fredstid, når eleven befinner seg i sitt toleransevindue, kan lærer ha større sjanse til å håndtere situasjonen og hjelpe eleven med emosjonsregulering. En av lærerne betegner dette som å kjenne til hva som gjør eleven utrygg og hvilke triggere som kan utløse utagering. Dette kan ses i forhold til Drugli (2012) som uttrykker at gjennom en god lærer-elev-relasjon, vil man kunne forstå elevene og hvordan de opplever situasjonen. I denne oppgavens studie kommer det frem at lærerne er noe samstemte med det Drugli (2012) uttrykker.

En god relasjon kan sette lærer i posisjon til å bistå eleven med atferd som utfordrer, med emosjonsregulering. Dette finner man støtte av hos Fiskum og Jacobsen (2021) som forteller at det er viktig å ha innsikt i utviklingen av emosjoner for å forstå elevene. I denne oppgaven var et funn at lærere opplevde at elevene med atferd som utfordrer ikke evner å regulere seg selv. Slik at det er lærer som må være deres reguleringsfaktor. I likhet med Nordanger og Braarud (2014) kan man se at lærerne må hjelpe elevene med emosjonsreguleringen. Når elev er i hyperaktivering, vil det være lærerens oppgave å hjelpe elevene å regulere seg ned og få kontroll på følelsene sine. For den voksne handler det da om å være rolig, betryggende og ha kontroll på situasjonen. Dersom man ikke kjenner eleven så godt, vil man heller ikke ha muligheten til å være den trygge voksne som eleven kan finne roen med. Sett på en annen side, kan man tenke at hvor den gode lærer-elev-relasjonen er på plass, kan lærer være i forkant og forebygge emosjonsutbrudd da man kjenner elevens triggere. I tråd med dette, kan man se at dersom man ikke har den gode lærer-elev-relasjonen, vil man heller ikke ha de samme forutsetningene for å kunne kjenne igjen deres triggere og behov. Dette kan ha innvirkning for om man gjøre de riktige tilpasninger for elever med atferdsvansker.

5.1.4 En god lærer versus en favorittlærer

Gjennom elevintervjuene kom det frem at elevene hadde ulike syn på hva en god lærer og en favorittlærer er. De legger stor vekt på at en god lærer er en som hjelper de å lære. Dette kan ses opp mot forskningen til Federici og Skaalvik (2013) hvor lærer gir instrumentell støtte i form av tilpasninger og praktisk veiledning i skolearbeidet. Lærer hjelper elevene med å lære. Det elevene underbygger her er at læreren ikke gir emosjonell støtte, men kun hjelper de å lære. Derimot om man ser på deres uttalelse om en favorittlærer så gir denne læreren både emosjonell og instrumentell støtte. Denne favorittlæreren, ifølge en av elevgruppene, er en

lærer de kan stole på, noe som kan betegnes som å gi emosjonell støtte. Den andre elevgruppen betegner en god lærer som inkluderende og ser alle elevene, samt bryr seg om deres fritidsaktiviteter. Her fremstilles læreren å gi emosjonell støtte hvor elevene opplever å bli sett og verdsatt. Federici og Skaalvik (2013) belyser at dersom en lærer gir emosjonell støtte, vil instrumentell støtte komme automatisk. I denne studien kan man se at det elevene trekker frem som en favorittlærer, er en som gir både emosjonell støtte, men også instrumentell støtte, da den er god på det den gjør. I tråd med studien til Standforth og Rose (2013) ser vi at elevene fra deres studie og elevene fra vår studie er noe samstemte. Elevene i studien til Standforth og Rose (2013) fortalte at også de verdsatte lærere som ble kjent med dem, noe som medførte at elevene fikk en følelse av at lærerne brydde seg om de.

Sett fra lærerperspektivet er lærerne opptatt av å få frem det elevene er gode på og mestrer. Dette gjøre de gjennom å skape gode relasjoner. En av lærerne forteller at elevene skal oppleve at de spiller på lag, og at hun som lærer er en de kan stole på. Elevene skal være trygge på at en utblåsning en dag ikke ødelegger forholdet mellom dem. Pianta og Hamre (2009) forteller i sin forskning at lærer som gir emosjonell støtte gjennom å vise respekt og følsomhet, vil kunne skape et godt læringsmiljø med lave atferdsvansker. Shin og Ryan (2017) har et lignende funn. Lærerens evne til å danne en god relasjon til sine elever i form av respekt, følsomhet og varme, mener de er avgjørende for å skape et klassemiljø med lave atferdsvansker (Shin & Ryan, 2017). Det ser ut til at om man er en favorittlærer slik elevene i denne studien beskriver det, vil man kunne gi både emosjonell og instrumentell støtte. Slik kan man på en side være en trygghet der elevene opplever å bli sett og verdsatt, der man inkluderer alle elever ved å vise at alle kan mestre. Mens på den andre siden, kan de også gi instrumentell støtte hvor lærer gir de nødvendige tilpasningene i klasserommet som bidrar til at alle elever kan mestre.

5.2 Tilpasset opplæring for å inkludere alle elever

Gjennom studiens dataanalyse fortalte informantene om ulike måter å tilpasse opplæringen på for å inkludere elever med atferd som utfordrer. Pauser, ulike forventninger og krav, samt forutsigbarhet var noe de trakk frem som gode erfaringer.

5.2.1 Pauser som en type avspenning

Et sentralt funn i denne studien er at lærerne bruker pauser og avtaler som en måte å tilpasse opplæringen i klasserommet for elever med atferd som utfordrer. Fiskum og Jacobsen (2021) skriver at gjennom en skoledag bygger elevene opp mye spenning i kroppen, noe som kommer til uttrykk gjennom emosjoner. De forklarer at alle elever vil i løpet av skoledagen ha behov for avspenning av disse emosjonene, noen i mindre og større grad. Videre skriver de at konsentrasjonsvansker, sinneutbrudd eller andre atferdsvansker som er vanskelig å håndtere, kan være grunnet i at elevene ikke har fått avspenninger i løpet av skoledagen. Derfra bør skolen legge til rette for pauseaktiviteter i løpet av skoledagen for å gi variasjon. Eksempelvis kan dette være pauseaktiviteter ut fra fag, som lek og ikke faglige aktiviteter, snakke sammen eller ha fysisk aktivitet. I likhet med Fiskum og Jacobsen (2021) forteller en av lærerne at en juksetur på do eller løpe en tur ut, kan være slike avtaler om pauser. Disse tilpasningene gjør det mulig for elevene med atferd som utfordrer å være en del av klassefelleskapet. Derimot forteller en annen lærer at hun bruker praktisk arbeid, slik som sløyd og kjøkkenet som variasjon i skoledagen for elever med atferdsvansker. Dette kan støttes opp om Befring og Duesund (2012) som forteller at skolen i stor grad preget av intellektuelle framfor fysiske aktiviteter. Sett opp mot lærerfunnet, betegner hun at dette er noe som ikke fungerer for alle. For henne handler det om å unngå at disse elevene skal få tapsopplevelser da de ikke mestrer alt i skoledagen sin. For å skape en god skoledag for disse elevene, gir hun de opplevelse av mestring gjennom variasjon av skolehverdagen. Noe vi kan se opp mot Fiskum og Jacobsen (2021) som en form for avspenning, eller som kan føre til en redusert oppbygging av spenninger.

5.2.2 Individuell opplæring hvor alle lærer på sin måte

Andre funn som kom frem gjennom denne studien er at lærerne er opptatte av at alle lærer på sin måte, men likevel tilpasser de noe ulikt i klasserommet. Lærer 5 fortalte at hun har tro på at alle skal få lære på sin måte, med tilrettelagt individuell opplæring. Hun mener det er mange måter for elevene å nå målene på, og at det er sjeldent alle arbeider med det samme i klasserommet. Videre forteller lærer 5 at en måte hun tilpasser opplæringen på, er å gi alle elevene flere valg når de skal arbeide. Slik opplever hun at det blir mindre synlig for de som strever. Dette motstrider med lærer 2 sin måte å tilpasse på. Hun legger stor vekt på at det er lite valg i løpet av en skoledag med hensyn til at de skal få slippe å stå opp for at de må velge, da dette krever mye unødvendig energi. Dette indikerer at begge lærerne har en form for

tilpasset opplæring, men at deres fremgangsmåter er ulike. Fiskum, et al. (2018) forteller at hvilket elevsyn lærer har, virker inn på hvilke valg en lærer gjør i sin undervisning. Man kan tenke at lærer 5 har en mer oppdagelsesorientert tilnærming, hvor alle får lære på sin måte. Derimot kan man tenke at lærer 2 har en mer formidlingsorientert tilnærming som er mer opptatt av kontroll og orden, og at elevene skal lære det samme. Om man ser nærmere på Opplæringsloven § 1-3 (1998), handler tilpasset opplæring om å gjøre de rette tilpasningene i opplæringen som sikrer at alle elever får best mulig utbytte. En måte å tilpasse opplæringen på, kan fungerer for klassen til lærer 5, mens ikke for klassen til lærer 2. For øvrig kan dette handle om at alle elever og elevgrupper er forskjellige. Overland (2015) mener at alle skal behandles forskjellig ut fra de behovene hver enkelt elev har.

Dette fører oss videre til et annet funn i denne studien. Lærerne er opptatt av å ha fokus på det elevene får til, og det de har fått til. Eksempelvis kan dette være små krav som de kan få til, og at dette er litt andre krav enn hva de andre elevene får. I tillegg er en av lærerne opptatt av at ved å stille små krav til elevene, gis de mulighet til å vise hva de er gode på, og de kan oppleve mestring. Dette stemmer godt med en annen lærers opplevelse som er opptatt av at elevene med atferd som utfordrer, skal oppleve mestring. De skal kjenne på at de får det til. Uansett er det viktig å huske at elevene må møtes med realistiske krav og forventninger, og at de ikke må være for lave (Utdanningsdirektoratet, 2021). Hvis elevene får muligheten til å oppleve mestring på et område, vil dette kunne gi positive erfaringer, noe som igjen kan gi de en økt forventning om mestring senere (Bandura, 1997). Ut fra dette ser man at det informantene sier, hvor det er viktig å bygge på det elevene er gode på, stemmer godt med det Bandura (1997) forteller om tidligere erfaringer knyttet til forventning om mestring. Ved at elever med utfordrende atferd blir stilt ovenfor krav de kan innfri, vil kunne gi de positive erfaringer til senere situasjoner. Eksempelvis hvis man i enhver mattetime blir stilt oppgaver som man hele tiden ikke vil klare, da er det tenkelig at eleven har en forventning om at dette går ikke. Trolig kan dette være en situasjon som utløser utagering. Derimot hvis de har erfaring om at dette er noe de får til, da kan det være en arena for eleven å mestre, som igjen kan redusere utagering.

5.2.3 Tilpasning gjennom forutsigbarhet

Når det gjelder forutsigbarhet som en måte å tilpasse opplæringen på, kommer det frem at lærerne har noe ulikt syn på dette. Det innebærer at de er enig i at elever med atferd som

utfordrer ønsker forutsigbarhet, men de har ulikt syn på hvor forutsigbart de bør ha det. Det kan tenkes å ha kontroll over skolehverdagen sin, kan være noe som bidrar til at elevene opplever trygghet som igjen kan skape mestring (Kvello, 2015). Lærer 3 mener at det er noen elever som håndterer det dårlig hvis det dukker opp noe uforutsigbart i skolehverdagen. På grunnlag av dette sender lærer ut øveplan helgen i forkant. Dette støtter lærer 2 opp om. Hennes opplevelse er at elever med atferdsvansker mangler oversikt i hverdagen sin, og det blir litt kaos. I den forbindelse prøver hun å eliminere bort mest mulig av det som er vanskelig, noe som kan gjøres ved å gi beskjed hjemme dersom det skal skje noe spesielt. Samtidig har hun klare rutiner i klassen for å skape best mulig forutsigbarhet. Lærer 1 opplever også at elevene vil ha en plan på ting, Hos henne ser man en annen oppfatning av hva som fungerer. Hun mener de som regel ikke bør ha en plan. Hun forteller dette kan slå uheldig ut ved at de bruker mye energi på å grue seg eller være spent på det som skal skje. Med hensyn til dette, velger hun å vente med å informere eleven. Som det kommer frem av lærerne ovenfor, kan det tenkes at de har et elevsyn hvor de ser på elevene som skjøre (Fiskum, et al., 2018). Lærernes ønske å beskytte elevene med atferd som utfordrer fra ting som ikke er forutsigbart, men man kan se at de har ulike tilpasninger rundt forutsigbarhet.

Med at det er motstridende funn knyttet til lærernes opplevelse rundt forutsigbarhet, kan det tenkes at dette er grunnet hensyn til elevenes tidligere erfaringer om mestring. Ifølge Bandura (1997) vil nederlag føre til mindre tro på at man skal kunne mestre en gitt oppgave. Hvis en elev får beskjed om en situasjon den tidligere ikke har mestret kommer, kan det medføre at eleven mister kontroll over situasjonen og utagerer. Dette kan stemme med lærer 1 sin erfaring da hvor hun begrunner at enkelte ganger kan forutsigbarhet for elever med atferd som utfordre slå uheldig ut.

5.3 Den handlende læreren i møte med atferd som utfordrer

Alle elever er ulike, og man kan ikke forutse alt som kan skje. Dette kan bidrar til at lærere i mange situasjoner i løpet av en dag, må foreta skjønn for å kunne tilpasse til den enkelte elev og kontekst (Grimsæth & Irgan, 2016). Når lærere er trygge nok til å bruke skjønn, mener Grimsæth og Irgan (2016) at dette kan være avgjørende i møte med atferd som utfordrer. Lærer 5 uttrykker dette som å ta de “*øyeblikksbestemmelsene*” gjennom hele dagen. Ogden (2009) forklarer at gjennom undervisnings- og læringsledelse må man være en problemløser. Dette innebærer at man som lærer må ta snarlige beslutninger knyttet til situasjoner som

oppstår i undervisningen. Dette samsvarer med lærer 5 sitt begrep om “*øyeblikksbestemmelse*”. Hun poengterer at det er noe å være akkurat den læreren som jobber rundt utfordrende elever og klasser.

En av lærerne forteller at hun er tydelig på hva hun forventer og ønsker. Det skal ikke være noen tvil. For denne læreren handler det om å ha stramme rammer på hele klassen, hvor alle må følge reglene og det skal være likt for alle. I studien utført av Nordahl, et al. (2009) finner de at tydelige forventninger og få tydelige regler, gir lav forekomst av problematferd. I likhet med dette, sier også en av de andre lærerne at hun er opptatt av å ha tydelige beskjeder slik at elevene skal vite hvilke forventninger som stilles. Når det gjelder å jobbe med de utfordrende elevene, er det viktig å ha tydelige voksne, mener denne læreren. Da gjelder det å ha gode rutiner hvor folk er tett på, og de prøver å ha mest mulige rammer rundt disse elevene. Slik mener læreren at de kan være i forkant for at eventuelle episoder ikke skjer, selv om man ikke alltid klarer å forebygge mot dette. På den måten opplever denne læreren at ved å være en tydelig voksen, med gode rutiner knyttet til elever med atferd som utfordrer, kan hun være i forkant og forebygge for at utagering skjer. Dette kan tydeliggjøre behovet barn med utfordringer må ha for å oppleve kontroll over situasjonen for å skulle kunne mestre (Kvello, 2015). Gjennom tydelige forventninger og rammer, kan det tenkes at eleven ikke alltid vil ha mulighet til å spille seg ut, fordi rammene er kjent for eleven. Uansett, som denne læreren uttrykker, vil man ikke alltid kunne være i forkant, men prøver så godt det lar seg gjøre.

En av lærerne forteller at for henne er det viktig å beskytte eleven som utagerer, mot seg selv, men også beskytte medelevene dersom det eskalerer. Det kan være en type håndtering av atferd som utfordrer. Dette kan ses opp mot studien til Fiskum og Rosenlund (2021). Deres studie viser at elever med atferd som utfordrer ikke skal få mulighet til å danne negative elevroller gjennom situasjoner de ikke mestrer. På denne måten påpeker Fiskum og Rosenlund (2021) at det er viktig at lærer forebygger der hvor slike situasjoner kan oppstå. Lærerne i denne forskningen er opptatt av at elever med atferd ikke skal komme i situasjoner hvor de kan spille seg ut. Ut fra dette kan det tenkes at det å beskytte eleven er en forebyggende faktor for at de ikke skal danne negative elevroller. For en av lærerne i forskningen handler det like mye om å jobbe rundt de andre elevene også. Dette argumentet kan løftes opp ved å se på studien til Fiskum og Rosenlund (2021) hvor også de belyser at det å jobbe med de andre elevene er viktig for å forebygge negative elevroller.

5.4 Selvopplevelse gjennom andre

Elever med atferd som utfordrer strever mye fra før, så skolen trenger ikke gjøre de spesielle i tillegg, forteller lærer 5. Med dette mener hun at skolen må passe på å ikke gjøre disse elevene til “en raring”. Dette kan ses opp mot Edving Goffmans (1972) stigmatteori. Ut fra lærerens utsagn, kan det tenkes at dersom skolen er med på å skape et elevsyn om at en elev med atferdsvansker er “en raring”, eller oppfattes som annerledes, skaper dette et stigma. Bø og Helle (2008) opplyser at dersom noen kjenner en som er stigmatisert, vil de organisere innstillingene sine ovenfor den stigmatiserte. Dette kan medføre at medelever, lærer og skolen generelt tar avstand fra den stigmatiserte eleven, og ser på eleven som stigmatiserende grunnet avvikende atferd. Kanskje kan dette resultere i at eleven ikke vil oppleve å være inkludert i klassefelleskapet. Dette kan lede oss tilbake til elevsyn, og hvilke lærere som blir satt i elevgrupper med utfordrende atferd. Her kan det tenkes at gjennom klasseledelse og tilpasset opplæring kan læreren bidra til å inkludere eleven i den retningen at man ikke får et stigma. Videre kan dette knyttes opp mot en god lærer-elev-relasjon. Drugli (2012) poengterer at relasjonskompetanse handler om at lærer kommuniserer med eleven på en måte som ikke er krenkende. Læreren kan her være av betydning for hvilket syn resten av klassen får, noe også Slade (Referert i Fiskum & Rosenlund, 2021) finner. Shin og Ryan (2017) la frem at lærere som ga høy emosjonell støtte, ga lave atferdsvansker for klassene. Ettersom emosjonell støtte består av at en lærer fremstår som en god rollemodell for sine elever, kan lærerens elevsyn påvirke hvordan de andre ser på elever med atferd som utfordrer. Det er tenkelig at dersom en lærer har et ressursorientert syn (Røkenes & Hanssen, 2012), ser man eleven med atferd som utfordrer som en ressurs i klassen. Dette kan føre til at medelevene også ser på eleven med atferd som utfordrer som en ressurs.

Sett på en annen side viser funn at enkelte lærere er opptatte av å snakke med klassen om at alle er forskjellige, og at det er aksept og forståelse for det. Dette kan trekkes opp mot Meads (1998) speilingsteori. I og med at elevene opplever seg selv gjennom hvordan andre ser på dem, kan elever med atferd som utfordrer oppleve at dersom medelevene har negative holdninger til seg, speiler man seg i deres negative syn på seg selv. Man ser seg selv gjennom de andre. Når medelevene ikke gir respons på den negative atferden til denne eleven, vil denne eleven kanskje speile seg og tenke at «dette var ikke noe morsomt». På denne måten kan det tenkes at eleven får en følelse av at dette ikke var en vellykket atferd da medelevene ikke reagerte på det slik man kanskje hadde tenkt. Kanskje kan denne måten lærerne jobber

på, innebære at eleven ikke får rom for å spille seg ut. Noe som igjen kan resultere i at eleven ikke får et stigma da det er et klassemiljø hvor det er aksept for at alle er forskjellige. Ingen er hverken “normale” eller “stigmatiserte” (Goffman, 1972). Gjennom forskningen til Standforth og Rose (2020) kom det frem at lærerne hadde ulike syn på hva som var årsaker til atferd, noe som gjorde at de satte merkelapper på selve individet. Dette indikerer at de mente at eleven var selve problemet, og ikke det rundt eleven. Slik kan det tenkes at alle inkluderes inn i klassefellesskapet, fordi alle aksepterer at alle er forskjellige og har ulike behov for tilpasset opplæring.

En av lærerne i denne studien er opptatt av å ha et inkluderende klasserom hvor man kan sitte og jobbe med forskjellige oppgaver, uten at medelever kommenterer dette. Dette er også noe som kommer frem i studien til Fiskum, et al. (2018), hvor deres studenter oppgir at alle elever er ulike og lærer må ut fra dette tilpasse opplæringen for hver enkelt elev. Slik sett kan man ut fra dette se at de lærerne som legger til rette for et klasserom hvor alle er forskjellige og lærer ulikt, kan skape et inkluderende klasserom gjennom bruk av speilingsteorien til Mead (1998). De andre elevene må se seg selv på samme måte som eleven med atferdsvansker ser seg selv gjennom sine medelever. En annen tilpasning læreren ovenfor er opptatt av, er å arbeide med de andre elevene for å skape forståelse for at alle er ulike.

Lærer 2 er opptatt av at elever med atferd som utfordrer er veldig sårbare, at de ikke ønsker å føle seg annerledes, og dette er noe de kan se mer når de blir eldre. Hun sier: “det kan bli kjempetøft når de plutselig ser hvor annerledes de faktisk er på mange områder da”. Dette kan ses opp mot Edving Goffmans (1972) stigmatteori. Dette kan ses som en stigmatiserende faktor hvor de opplever seg selv som annerledes grunnet sin utfordrende atferd, sammenlignet med sine medelever. Det lærerne fremhever ovenfor, om å ha aksept for at alle er forskjellig og gjøre individuelle tilpasninger, kan tenkes å bidra til at elevene med atferd som utfordrer ikke vil oppleve stigma. Dette kan gjøres ved å legge til rette for et læringsmiljø hvor alle er inkludert og akseptert.

En av elevgruppene la vekt på når en elev utagerer, så har de forståelse for at denne elevens handlinger er noe han gjør ubevisst. Derimot mener de at når eleven har roet seg, er han bevisst hva han har gjort. Likevel påpeker denne elevgruppen at selv om eleven ikke vet hva han gjør i selve handlingsøyeblikket, så blir han lei seg når han har forstått hva han faktisk har gjort. Med andre ord kan man jo se at ut fra det elevgruppen forteller her, ser de eleven som

sårbar, og de viser forståelse for at eleven ikke klarer å kontrollere sine egne handlinger. Dette kan ses opp på toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2014). Når eleven utagerer, går han over i hyperaktivering. Mens når eleven har roet seg og kanskje fått bistand på emosjonsregulering av en voksen, vil han komme tilbake til sitt toleransevinduet. I elevens toleransevindu kan han begynne å reflektere over hva som har skjedd, og kanskje kunne sette ord på dette. Uansett vil det være viktig å påpeke at dette ikke trenger å gjelde alle, men kan være en mulig forklaring. En annen side å forstå det elevgruppen forteller, er å se det opp mot Meads speilingsteori (1998). Når eleven som har utagert uttrykker at han angres og er lei seg, kan dette være elevens reaksjon hvor han opplever seg selv gjennom andres reaksjoner. Trolig kan eleven speile seg i de andres reaksjon hvor han ser at de eksempelvis ble redde.

5.5 Forebygge ekskludering gjennom egne opplæringstiltak

I fagartikkelen til Grimsæth og Irgan (2016) stiller de seg kritiske til at det er manglende pedagogisk kompetanse blant lærere for å forebygge ekskludering og marginalisering av enkeltelever med atferdsvansker. I stedet mener de skolene organiserer seg bort fra disse elevene heller enn å jobbe med dem. Som tilpasset opplæring, etableres det segregerte eller tilrettelagte opplæringsløp (Grimsæth & Irgan, 2016). Dette for å skjerme ordinær undervisning, men det skal også være for å hjelpe den enkelte elev. Lærerne i denne studien forteller om ulike erfaringer knyttet til bruk av egne opplæringsarenaer. “Gården som pedagogisk ressurs” er en alternativ opplæringsarena som to av lærerne er kjent med, men som en av de påpeker at er et kostbart tilbud. En av de andre lærerne har erfaring med en elev på eget grupperom som et annet alternativ. For denne eleven handlet det om å skulle klare å være mest inn i klasserommet med sine medelever, mens for elevene til de to andre lærerne, handlet det om å få et pusterom. De forteller at det blir et pusterom for resten av gruppa og de indikerer at det er et positivt tilbud som eleven selv er fornøyd med. Demo et al. (2021) finner at risikoen for ekskludering og stigmatisering ved å ta eleven ut av klasserommet reduseres hvis dette er godt planlagt og koordinert. Nilsen (2017) belyser at dersom det benyttes stor bruk av plassering av elever utenfor ordinære klasserom, mener han at det kan tyde på lite inkluderende praksis. Likevel mener han at det er viktig at man inkluderer elevenes stemme om hvordan de opplever og erfarer den fysiske organiseringen av opplæringstilbudet. Sett opp mot FNs barnekonvensjon om barnets beste (Barne- og familiedepartementet, art. 3 nr.1, 2021, s. 9) kan vi se at det Nilsen (2017) belyser om elevens stemme er vesentlig.

En annen måte skolene organisere seg bort fra elever med atferd som utfordrer, kan være å sette inn ressurser. Ifølge to av lærerne forteller de om elever i sine klasser som har en assistent på seg hele skoledagen. Ogden (2012) mener at det er bekymringsverdig når det viser seg at 40 % av elever som får spesialundervisning er gitt av assistenter eller ufaglærte. Når det ifølge Hind, et al. (2018) kommer frem at lærere opplever å mangle kompetanse for å inkludere elever med atferd som utfordrer, kan man da forsvare at det settes ufaglærte eller assistenter på slike elever? Med andre ord kan man si at ufaglærte og assistenter har mer kompetanse til å håndtere og inkluderer elever med atferd som utfordrer, enn lærere. Dette kan være ved enkelte tilfeller, men jevnt over er ikke dette tenkelig. En av lærerne uttrykker at kollegiet på deres skole er godt samspilte, og legger seg på samme linje for å håndtere elever med atferd som utfordrer. I den forbindelse er det tenkelig at lærer og assistent har et godt samarbeid. Ifølge Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021) står lærer ansvarlig for undervisningen, men gir veiledning og tilsyn til assistenten på en slik måte at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen.

5.6 Inne eller ute av klasserommet

En måte å skape økt inkludering på kan ifølge noen av lærerne i enkelte tilfeller være å ta en elev ut av klasserommet. Læreren som opplevde å ha en elev på et grupperom mener at det hjalp eleven med relasjonene til de andre elevene. For om eleven hadde vært inne i klasserommet ville han ha brent alle broer. Dette stemmer godt overens med lærer 4 sin opplevelse, der hun forteller at man skal ikke være inne i klasserommet til enhver pris. For øvrig mener hun at det kan være positivt å ikke bli eksponert med den dårlige oppførselen dersom eleven har en dårlig dag. Hennes opplevelse er derfor at eleven ikke bør være så mye i klasserommet akkurat denne dagen. Motsatt funn kommer frem fra lærer 1. Hun er mer skeptisk til om elever blir tatt ut av klasserommet i fag eller timer, fører til økt inkludering. For henne handler det heller om tilretteleggingen inn i klasserommet og at det skal være takhøyde for at de kan arbeide med forskjellige ting i klasserommet.

Tidligere i drøftingen er det vist til Grimsæth og Irgan (2016) som forteller om elever som blir tatt ut av klasserommet. De er tydelig på at elever som blir tatt ut av klasserommet, blir ekskludert i stedet for inkludert. I en studie utført av Demo et al. (2021) finner de at det å bli

tatt ut av klasserommet er forbundet med risiko av stigmatisering og segregering. Om vi ser på lærernes opplevelser knyttet til dette, har de delte synspunkt på dette. Lærer 1 støtter opp om det Grimsæth og Irgan (2016) uttrykker. Derimot kan man se at lærer 4 og lærer 5 er av en annen oppfatning. De er av den oppfatningen av at elever med atferd som utfordrer ødelegger mer for seg selv ved å være inne i klasserommet, noe som kan ødelegge elevenes relasjoner. Sett i sammenheng med at lærerne i denne studien er av ulike oppfatninger knyttet til å ta elever inn og ut av klasserommet, kan man se dette opp mot studien til Zweers et al. (2019). Deres studie belyser at lærerfaktorer har innvirkning på om elever blir tatt inn eller ute av klasserommet.

Lærer 2 har noen like tanker som lærer 4 og 5, men hun benevner det som at eleven ikke skal få rom til å spille seg ut, noe som indikerer at eleven kanskje bør tas ut fra klasserommet da. Hun forteller at enkelte ganger må elever tas ut for å beskyttes mot seg selv, men også for at de spiller en rolle i klasserommet som blir svært uheldig for dem selv. På denne måten ødelegger de både for seg selv ved å spille seg ut, men ødelegger også for de andre elevene. Ut fra dette er hun tydelig på at det er riktig å ta elevene ute for å gi de rom til å hente seg inn igjen. Nilsen (2017) omtaler dette gjennom den fysiske og organisatoriske dimensjonen av inkludering. Sett opp mot dette, sier han at man objektivt sett kan telle hvor mange timer elevene er ute av klasserommet i løpet av en dag. Slik kan man gjennom telling vise til om eleven er inkludert eller ikke. Subjektivt sett, må man spørre eleven om hvordan de selv opplever å være inne eller ute av klasserommet. Øen og Krumsvik (2021) ser at i de fleste studiene de har analysert, er det plassering som er det grunnleggende i inkluderingen av elever med atferd som utfordrer. Selv om de fleste studiene bygger på at inkludering er noe mer enn bare plasseringen. En annen dimensjon Nilsen (2017) benytter om inkludering er den sosiale. Om man ser den sosiale dimensjonen opp mot det lærer 1 sin omtalelse, handler ikke inkludering bare om å være i samme rom. Det handler også om hvordan man jobber sammen, deltar i samspillet og danner relasjoner til andre i dette rommet. Kanskje kan dette innebærer at av og til trenger det ikke å være inkluderende for eleven å være inne i klasserommet, noe man kan se støtter opp om lærernes opplevelser i denne oppgaven.

Med hensyn til det som er blitt drøftet tidligere, finner vi det naturlig å drøfte informantenes tanker og refleksjoner knyttet til om skolen er for alle. Dette fører oss videre til noe to av lærerne uttrykte i intervjuene. Den ene læreren er av den oppfatning om at skolen ikke er laget for alle, med tanke på hvordan skolehverdagen er i dag. De blir bombarderte med

forventninger og krav som de skal følge opp i løpet av skolehverdagen, noe hun mener at det ikke er alle som klarer. I likhet med dette stiller også den andre læreren seg kritisk til om skolens rammer er for dårlige, og at de er ganske «snever» med tanke på hva man tolerere av de elevene. Hun stiller spørsmålet om elevene har en vanske, eller om det er rammene til skolen som er for dårlige. Som nevnt tidligere, er hun opptatt av at skolen må ikke gjøre disse elevene til “*en raring*”, det dette fort kan bli stigmatiserende.

5.7 Metodevurdering

For denne studien kan en begrensning være at vi ikke fikk intervjuet antall elever som vi i utgangspunktet ønsket. Dette er delvis grunnet pandemien vi har stått ovenfor nå i vinter. På grunn av stadig endringer i skolen knyttet til både nasjonale og kommunale retningslinjer, har det vært vanskelig å få elever til å stille til intervju, da vi i utgangspunktet ønsket å komme på skolene. En konsekvens av dette ble at vi kun fikk gjennomført to gruppeintervju med elever, som ble noe mindre enn først antatt. Ved å ha flere elevintervju kunne elevstemmen fått en større plass i denne studien, som kunne vært en styrke for våre funn. Et annet argument for å styrke studiens pålitelighet med tanke på elevenes funn, er å kunne hatt et større utvalg. Dette kunne bidratt til at vi kunne sammenlignet elevens funn opp mot hverandre. Gjennom studien kan man se at lærernes intervju ga en større datainnsamling og deres svar var mer direkte knyttet til problemstillingen sett opp mot elevintervjuene.

En annen faktor som er viktig å reflektere over, er at samtlige intervju, bortsett fra ett lærerintervju, ble gjennomført på den virtuelle plattformen Teams. En svakhet ved å gjennomføre intervju virtuelt, er at man kan miste den nærhetene og tryggheten til informantene, som er en viktig i kvalitativ metode. Spesielt er dette noe vi har reflekter i etterkant knyttet til elevintervjuene. Våre intensjoner var at elevene skulle ha trygghet i intervjuet, noe forsker prøvde å legge til rette for gjennom god informasjon i starten av intervjuene. Likevel ble elevene sittende alene på et rom på skolen, med en PC-skjerm. Dette kan ha medført at elevene ikke fikk den tryggheten til å fortelle sine egne tanker og erfaringer slik vi ønsket å få frem i studien.

I denne studien har vi vært to forskere, derav to som gjennomførte intervjuene, transkriberingen og analysen. En mulig tanke er at oppgaven kunne ha blitt styrket om det hadde vært kun en som gjennomførte intervjuene. Uansett, noe vi også påpekte i metodedelen,

var at med utgangspunkt i en semi-strukturert intervjuguide kunne vi stille noe likt, og i minst mulig grad påvirke datainnsamlingen. Gjennom transkriberingen så vi at vi var gode til å holde oss innenfor de spørsmålene som vi hadde gitt, men vi så at en forskjell mellom oss var antall minutter på intervjuene. Den ene forskeren hadde en del kortere intervju enn den andre forskeren. Vi har flere ganger diskutert hva grunnen til dette var, og prøvde å se på noen ulikheter for hvordan vi stilte spørsmålene. Likevel kunne vi se det var en styrke for studien at vi valgte semi-strukturert intervjuguide da begge forskerne holdte seg innenfor denne slik at alle informantene fikk de samme spørsmålene. En annen styrke med to forskere kom tydelig frem under analysen. Her fikk vi to perspektiver som bidra til ulike tolkninger og diskusjoner underveis, som medførte at vi fikk gått mer i dybden av datamaterialet som var samlet inn.

6.0 Avslutning

Hensikten med denne oppgaven var å belyse hvilke tilpasninger man kan gjøre i skolen for å inkludere elever med atferd som utfordrer. I dette kapittelet vil vi først presentere oppgavens hovedfunn. Ved hjelp av disse funnene vil vi så forsøke å besvare vår problemstilling:

Hvordan kan man tilpasse opplæringen for å inkludere elever med atferd som utfordrer?

Avslutningsvis belyses muligheter for videre forskning innenfor studiens tema.

6.1 Våre hovedfunn

Vi har sett at hvilket syn læreren har på elever med atferd som utfordrer er av betydning for om eleven blir inkludert i klassens fellesskap eller ikke. Dette synet speiler hvilke holdninger lærerne har i møte med denne elevgruppen. Vi har også fått presentert at ledelsen ved skolene håndplukker lærere som tåler å stå i utfordrende elevgrupper. Som det kommer frem i studien ser man at lærerne har ulike syn på hva som er utfordrende atferd og de opplever dette ulikt. Det en lærer kan kjenne på som utfordrende, trenger ikke gjelde for en annen lærer. Begrepet utfordrende atferd er derfor vanskelig å definere.

Viktigheten av relasjoner som en grunnleggende faktor i møte med atferd som utfordrer, er et sentralt funn i vår forskning. Gjennom en god lærer-elev-relasjon skaper man trygghet og forståelse. I funnene kom det frem at det er den voksnes ansvar å bygge denne relasjonen, uansett hvor utfordrende det kan være. Et annet interessant funn var at elevene beskrev forskjellen på en god lærer og en favorittlærer. En god lærer er god i faget sitt, og gir derav instrumentell støtte. En favorittlærer er derimot en som er til å stole på og som elevene er trygge på, og gir derav emosjonell støtte.

Resultatene viser at det å legge til rette med pauser og individuelle avtaler er tilpasninger som blir gjort for å inkludere elever med atferd som utfordrer. Samtidig kommer det frem at gjennom å stille tydelige krav og forventninger til elever med atferd som utfordrer, gis elevene en trygghet i skolehverdagen. I den forbindelse kom viktigheten av at alle elever skal oppleve mestring frem. Dette er noe lærerne gjør gjennom fokus på det elevene får til og tilpasset opplæring. Det kom også frem at elever med atferd som utfordrer ønsker en forutsigbarhet i hverdagen. Lærerne uttrykte likevel ulike måter de for hvordan de håndterte dette.

En måte å tilpasse opplæringen på for å inkludere elever med atferd som utfordrer, kan være å ta elevene ut fra den ordinære opplæringen. Gjennom lærernes erfaringer om å ta elever ut av klasserommet ved bruk av assistent og ulike opplæringsarenaer, har funn gitt oss en indikator på at dette kan gi økt inkludering. Samtidig må dette ses i hensyn til hva som er til barnets beste, og la barnets stemme bli hørt. Enkelte ganger kan slike tilpasninger føre til økt inkludering, viser vår studie og tidligere forskning. Å være inne i klasserommet er ikke nødvendigvis et mål på inkludering. For at elever med atferd ikke skal oppleve stigmatisering, oppga lærerne at de arbeidet med resten av elevgruppen. Dette for å skape aksept og forståelse for at alle er forskjellige.

6.2 Avsluttende kommentar

Vår problemstilling vil ikke kunne gi et konkret svar. Gjennom oppgaven har vi sett at utfordrende atferd oppleves ulikt og opplæring må tilpasses hver enkelt elevgruppe. Elevsyn og relasjoner kan være en grunnleggende faktor. Læreres holdninger og relasjoner til elever med utfordrende atferd kan være av betydning for hvordan man møter disse elevene. En god relasjon til elever med atferd som utfordrer, kan bidra til å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor det er aksept for at alle er forskjellige. En annen faktor kan være at lærer legger til rette for hvordan de andre elevene ser elevene med atferd som utfordrer. Dette for å unngå stigmatisering og negative elevroller. Tydelige krav og forventinger, pauser og individuelle avtaler kan være tilpasninger for å inkludere elever med atferd som utfordrer. Slike tilpasninger kan bidra til at elevene får en skolehverdag de mestrer. Vi har også sett at økt inkludering kan komme gjennom egne opplæringstilbud utenfor klasserommet. Det trenger ikke være slik at eleven er inkludert selv om han er inne i klasserommet.

Dette er en studie som har et smalt utvalg, noe som viser at det kan være behov for videre studier innenfor den tematikken vi tar opp gjennom oppgavens problemstilling. Gjennom oppgaven ser vi at lærerne føler de mangler kompetanse til å håndtere og inkludere elever med atferd som utfordrer, noe man kunne ha forsket mer på. Et annet spørsmål vi har stilt oss, er om vi hadde hatt flere elevperspektiver kunne vi kanskje ha fått flere funn som man kunne bygd videre på. Man kunne også ha vurdert å ha andre informanter slik som fagarbeider og assistenter, rektorer, spesialpedagoger eller miljøterapeut. Det kunne ha bidratt til at man hadde fått andres perspektiver og erfaringer for å besvare studiens forskningsspørsmål.

Litteraturliste

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Maling Education For All Inclusive: where next? *Prospects*, 2008(38), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda/ Møreforskning.

https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf

Barne- og familiedepartementet. (2021). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Regjeringen.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker: Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 448 - 469). Cappelen Damm AS.

Bø, I. og Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget.

Demo, H., Nes, K., Somby, H. M., Frizzarin, A. & Zovo, S. D. (2021). In and out of class – what is the meaning for inclusive schools? Teacher's opinions on the push-and pull-out in *Italy and Norway. International Journal of Inclusive Education*.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1904017>

Drugli, M. B. (2012). *Relasjon lærer og elev - avgjørende for elevens trivsel og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen; betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, (1), 58-63. <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>

Fiskum, T. A & Jacobsen, K. H. (2021). Forstå elevene – *Hvordan kan emosjoner, temperament og spenninger påvirke elevenes trivsel og læring i skolen?* Universitetsforlaget.

Fiskum, T. A., Myhre, H. & Rosenlund, M. R. (2018). Læreren valg og holdninger: Hvor er jeg? I T. A. Fiskum, D. Gulaker & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 31 - 44). Cappelen Damm AS.

Fiskum, T. A & Rosenlund, M. R. (2021). Læreren arbeid med å forebygge utvikling av negative elevroller. I T. Lekand & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 223 - 271). Universitetsforlaget.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). Samfunnsvitenskapens forutsetninger. *Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget AS.

Goffman, E. (1972). *Stigma: Den avvikendes roll och identitet*. Tema.

Greene, R. W. (2011). *Utenfor: elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm AS.

Grimsæth, G. & Irgan, T. (2016). Og bakom står læreren: Lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker. *Bedre skole*, (3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/og-bakom-star-lareren-larerkompetanse-i-mote-med-samspills--og--atferdsvansker/>

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (utg. 5.). Cappelen Forlag AS.

Hind, K., Larkin, R. & Duun, A. K. (2018). Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes, *International Journal of Disability, Development and Education*, 66:4, 424-437, <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (utg. 3.). Cappelen Damm AS.

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA-2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (PISA-2018)*. Universitetet i Oslo ILS.

<https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>

Johannesen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (utg. 4.). Abstrakt forlag AS.

Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Prinsipper for skolens praksis – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Prinsipper for skolens praksis – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (utg. 3.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvellido, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Mead, G. & Vaage, S. (1998). *Å ta den andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg*. Abstrakt forlag.

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

Nilsen, S. (2017). "Å møte mangfold og utvikle fellesskap". I S. Nilsen, (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Mausehagen, S. & Kostøl, A. K. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsvansker. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Rapport nr. 3, 2009. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 531-536.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelser av fag og kompetanse*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ogden, T. & Rygvold, A.- L. (2008). *Spesialpedagogisk praksis*. I A.- L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg., s. 15 – 37). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17- 61). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-%2061?q=Oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1

Orsati, F., T. & Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: inclusive teachers' and teaching assistants' discours on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education*. 17(5), 507-525. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689016>

Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring - Inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/inkludering-og-fellesskap.pdf>

Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). *Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity*. *Educational Researcher*, 38, 109 -119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.

Røkenes, O. H., & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller briste – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Shin, H. & Ryan, A. M. (2017). *Friend influence on early adolescent disruptive behavior: Teacher emotional support matters*. *Developmental psychology*, 53(11), 114-125. <https://doi.org/10.1037/dev0000250>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass – trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.

Skogdal, S. (2014). "Inkludering er deltagelse for alle". I L. Lundh, H. Hjelmbrekke, & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis- gode erfaringer fra barnehager, skole og fritid* (s. 41-52). Universitetsforlaget.

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Brekke, M & Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Universitetsforlaget.

Stanforth, A. & Rose, J. (2020) 'You kind of don't want them in the room': tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in English secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1253-1267.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516821>

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17 – 30). Cappelen Damm AS.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder*. (3. utg.) Gyldendal Norsk Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2014, juni). *Veilederen spesialundervisning*. Regjeringen. Hentet 14. mai 2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/#>

Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen: Muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130 – 154). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Zweers, I., Bijstra, J. O., Castro, B. O. & Schoot, R. A. G. J. (2019). Which School for Whom? Placement choices for inclusion or exclusion of Dutch students with social, emotional, and behavioural difficulties in primary education. *School Psychology Review* 48(1), s. 46-67.

Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2021). *Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour*, European Journal of Special Needs Education.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

Vedlegg 1

Intervjuguide elevgruppe

Navn på personer/steder blir anonymisert i ettertid.

- Vi er nysgjerrige på hva dere tenker
- Vi har lyst til å lære hvordan man som lærer kan tilpasse undervisningen slik at alle elever blir inkludert inn i klassen, og da vil vi spørre dere i og med at det er dere som er ekspertene på dette
- Alle svar er riktige

Spørsmål:

Hva er en favorittlærer? Hva er det som gjør at noen blir en favorittlærer?

Hvordan opplever du miljøet i klassen din?

- Kan du beskrive arbeidsmiljøet i klassen?
- Opplever du at det er mye bråk og uro? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva kan en lærer gjøre hvis det er mye støy og uro i klassen din?

- Hva har du sett at de har gjort?
- Hva tenker du om måten læreren håndterer dette? Fungerer dette?

Hvordan kan alle elever trives og ha det godt i klassen?

- Hvordan er det når alle trives på sin måte?

Hva tror dere at en lærer kan gjøre for at alle skal føle seg inkludert/trives i klassen?

- Er alle inne i klasserommet hele tiden?
- Hva synes du om at noen elever er ute av klasserommet?

Vedlegg 2

Intervjuguide lærere

Navn på personer/steder blir anonymisert i ettertid.

Innledende spørsmål

Stilling og fag

Kjønn og alder

Utdanning og tidligere erfaringer

Hvilken utdanningsbakgrunn har du, og hvor lenge har du jobbet som lærer?

Utdypende spørsmål

Hvordan kan lærer tilpasse opplæringen for å inkludere elever med atferd som utfordrer?

Hva legger du i begrepet utfordrende atferd?

Hvordan håndterer du elever med utfordrende atferd i klasseromssituasjon?

- Hvilken opplevelse har du av din håndtering? Er noe du kunne gjort annerledes, evt. hva?

Hvordan tilpasser du opplæringa for elever som har utfordrende atferd? Tar du noen spesielle hensyn?

Hvordan opplever du at skolen håndterer elever som har utfordrende atferd?

Har du hatt erfaring med at elever med ulike atferdsproblemer blir plassert i egne opplæringstiltak utenfor klasserommet?

- Hvilke tiltak kan fungere uten å gå på bekostning av inkludering?

Hvordan kan elever med atferd som utfordrer inkluderes i klassen?

- Inne eller ute av klasserommet. Har du erfaringer rundt det?
- Kan det å ta en elev ut av klasserommet i enkelte ganger føre til økt inkludering?

Avsluttende spørsmål

Har du noen avsluttende kommentarer som du ønsker å dele før vi avslutter?

Vedlegg 3

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet *Tilpasset opplæring og inkludering av alle elever*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere gjennom tilpasset opplæring kan inkludere elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å se nærmere på hvordan skolen kan arbeide for å inkludere elever. Vi ønsker å undersøke gjeldene praksis i skolen gjennom elevers og læreres erfaringer og praksis.

Dette er et masterprosjekt ved Nord Universitet.

Det vil bli tatt utgangspunkt i elever på mellomtrinnet i grunnskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å intervjuere elever for å få bedre kunnskap om hvordan lærere kan tilpasse opplæringen for å inkludere alle elever i skolen.

Du får dette informasjonsskrivet da vi har vært i kontakt med rektoren på din skole som har godkjent undersøkelsen. Det er tilfeldig at ditt barn er blitt spurt om å delta i denne undersøkelsen, da ditt barns klasse er forespurt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen innebærer å delta i et intervju med et omfang på ca. 30 min. Det vil være et gruppeintervju for elevene. I gruppeintervjuet vil elever bli intervjuet sammen (lærer deler inn i grupper) og spørsmålene vil omhandle deres opplevelse av hvordan lærere tilpasser og inkluderer elever i skolen.

Dersom korona-situasjonen fortsetter, vil vi se på muligheten for å gjennomføre gruppeintervju på Teams der din lærer hjelper til med å organisere dette.

For hvert intervju vil det bli benyttet en lydopptaker, og vi vil skrive enkle notater underveis.

Selv om foresatte har samtykket kan eleven selv velge å ikke delta. Eleven gir muntlig samtykke ved oppstart av intervjuet.

Ved forespørsel kan foresatte få se intervjuguide på forhånd.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregleverket, da det kun er vi som har tilgang til datamaterialet. Intervjuene vil bli anonymisert og lagret på en ekstern harddisk. Navnet ditt og andre kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt datamateriell vil være innlåst. Personopplysninger som vil bli publisert i masterprosjektet for å belyse

utvalget er utdanningsbakgrunn. Det vil kun være vi som masterstudenter, Cecilie Hågensen og Ann Louise Røyseng, som vil samle inn, bearbeide og lagre data. Vår veileder er førsteamanuensis Tove Anita Fiskum ved Nord Universitet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal være avsluttet innen 15.05.2021. Alle personvernsopplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du ønsker å delta, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Masterstudenter og prosjektledere: Ann Louise Røyseng, på epost (ann.louise.royseng@inderoy.kommune.no) eller Cecilie Hågensen, på epost (cecilie.hagensen@steinkjer.kommune.no).

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

Nord Universitet, fakultet for lærerutdanning, kunst og kultur ved prosjektansvarlig Tove Anita Fiskum, på epost (tove.a.fiskum@nord.no)

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, på epost (personvernombud@nord.no) eller på telefon: 74 02 27 50

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

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

Med vennlig hilsen

Cecilie Hågensen og Ann Louise Røyseng

Tove Anita Fiskum

Masterstudenter

Veileder

(Prosjektledere)

(Prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: Tilpasset opplæring og inkludering av elever, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn kan delta i
gruppeintervjuet

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet *Tilpasset opplæring og inkludering av alle elever*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere kan gjennom tilpasset opplæring kan inkludere elever i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å se nærmere på hvordan skolen kan arbeide for å inkludere elever.

Vi ønsker å undersøke gjeldende praksis i skolen gjennom elevers og læreres erfaringer og opplevelser.

Dette er et masterprosjekt ved Nord Universitet.

Det vil bli tatt utgangspunkt i lærere som jobber på mellomtrinnet i grunnskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å intervju lærere for å få bedre kunnskap om hvordan lærere kan tilpasse opplæringen for å inkludere alle elever i skolen.

Du får denne forespørselen fordi at vi har valgt å spørre noen tilfeldige lærere på mellomtrinnet i grunnskolen, enten direkte eller via rektor på skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen innebærer å delta i et intervju med et omfang på ca. 1 time. Det vil være en-til-en- intervju. I intervjuet vil spørsmålene dreie seg mer om hvordan du legger til rette for at alle elever får tilpasset opplæring som kan skape inkludering.

Dersom korona-situasjonen fortsetter, vil vi se på muligheten for å gjennomføre intervju på Teams.

For hvert intervju vil det bli benyttet en lydopptaker, og vi vil skrive enkle notater underveis.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregleverket, da det kun er vi som har tilgang til datamaterialet. Intervjuene vil bli anonymisert og lagret på en ekstern harddisk. Navnet ditt og andre kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt datamateriell vil være innlåst. Personopplysninger som vil bli publisert i masterprosjektet for å belyse utvalget er utdanningsbakgrunn. Det vil kun være vi som masterstudenter, Cecilie Hågensen og Ann Louise Røyseng, som vil samle inn, bearbeide og lagre data. Vår veileder er førsteamanuensis Tove Anita Fiskum ved Nord Universitet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal være avsluttet innen 15.05.2021. Alle personvernsopplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du ønsker å delta, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Masterstudenter og prosjektledere: Ann Louise Røyseng, på epost (ann.louise.royseng@inderoy.kommune.no) eller Cecilie Hågensen, på epost (cecilie.hagensen@steinkjer.kommune.no).

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

Nord Universitet, fakultet for lærerutdanning, kunst og kultur ved prosjektansvarlig Tove Anita Fiskum, på epost (tove.a.fiskum@nord.no)

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, på epost (personvernombud@nord.no) eller på telefon: 74 02 27 50

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

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

Med vennlig hilsen

Cecilie Hågensen og Ann Louise Røyseng

Tove Anita Fiskum

Masterstudenter

Veileder

(Prosjektledere)

(Prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: Tilpasset opplæring og inkludering av elever, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5

Norsk senter for forskningsdata

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilpasset opplæring og inkludering av alle elever

Referansenummer

302206

Registrert

13.01.2021 av Ann Louise Røyseng - ann.l.royseng@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tove Anita Fiskum, tove.a.fiskum@nord.no, tlf: 91781611

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ann Louise Røyseng , ann.louise.royseng@inderoy.kommune.no, tlf: 95104092

Prosjektperiode

01.01.2021 - 15.05.2021

Status

11.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

11.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 11.02.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

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

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

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

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

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

Nettskjema og muligens Teams er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)