

Sosial inkludering for elever som viser utagerende problematferd i skolen

—
Nina Jensen

Masteroppgave i spesialpedagogikk Mai 2016

Innholdsfortegnelse

1. INTRODUKSJON.....	1
1.1 TEMA OG AKTUALITET.....	1
1.2 BAKGRUNN OG FORMÅL	2
1.3 PROBLEMSTILLING	3
1.4 AVGRENSNINGER.....	3
1.5 STUDIENS OPPBYGNING	5
2. TEORI	7
2.1 PROBLEMATFERD	7
2.1.1 Definisjoner og forståelser.....	7
2.1.2 Forekomst.....	9
2.1.3 Risikofaktorer og beskyttende faktorer.....	9
2.1.4 Ulike perspektiver på problematferd.....	10
2.2 INKLUDERING	12
2.2.1 Inkludering- historikk og betydning	12
2.2.2 Inkluderingsbegrepets sosiale dimensjon.....	14
2.3 VENNSKAP OG RELASJONER MED JEVNALDRENDE	15
2.3.1 Betydning og kjennetegn ved jevnalderrelasjoner og vennskap	15
2.3.2 Problematferd og inkludering i jevnaldermiljøet.....	16
2.4 DET SOSIALE LÆRINGSMILJØET- LÆREREN SOM KLASSELEDER	19
2.4.1 Lærer-elev-relasjoner.....	19
2.4.2 Rutiner, strukturer og tydelige regler.....	20
2.4.3 Bruk av ros og belønning	21
2.4.4 Å kartlegge relasjoner.....	22
3. METODE	23
3.1 KVALITATIV METODE	23
3.2 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	23
3.2.1 Forforståelse og forskerrolle	24
3.3 DELVIS STRUKTURERTE INTERVJUER.....	25
3.3.1. Intervjuguiden	25
3.3.2 Prøveintervjuer.....	25

3.3.3	<i>Valg av informanter</i>	26
3.3.4	<i>Opprettelse av kontakt</i>	26
3.3.5	<i>Gjennomføring av intervjuundersøkelser</i>	27
3.3.6	<i>Lydopptak og transkribering</i>	27
3.4	ETISK BEHANDLING	28
3.5	KVALITETEN PÅ STUDIEN	29
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	32
4.1	OPPBYGNING AV KAPITTEL	32
4.2	EN BESKRIVELSE AV ANALYSEPROSESSEN	33
4.3	BAKGRUNNSINFORMASJON OG HELHETLIG INNTRYKK.....	36
4.4	VENNSKAP, RELASJONER OG SOSIAL TILHØRIGHET	38
4.4.1.	<i>Organisering som forutsetning for inkludering</i>	38
4.4.2	<i>Å være ønsket og akseptert</i>	42
4.4.3	<i>Gjensidig positive følelser</i>	45
4.5	Å DRA I SAMME RETNING	49
4.6	KARTLEGGING AV SOSIALE RELASJONER	52
4.7	TYDELIG KLASSELEDELSE	54
4.7.1	<i>Å skape rammer og forutsigbarhet</i>	54
4.7.2	<i>Lærernes relasjonskompetanse</i>	56
4.7.3	<i>Ros og positiv forsterkning</i>	58
4.8	Å LEGGE TIL RETTE FOR MESTRING	61
4.8.1	<i>Støtte</i>	61
4.8.2	<i>Sosial ferdighetstrening</i>	63
4.9	Å SYNLIGGJØRE VERDI.....	67
5.	OPPSUMMERING OG DRØFTING	71
5.1	FORSKNINGSSPØRSMÅL OG HOVEDPROBLEMSTILLING.....	71
5.1.1	<i>Forskningsspørsmål 1: Hva legger lærerne i begrepet sosial inkludering?</i>	71
5.1.2	<i>Forskningsspørsmål 2: Hvilke faktorer trekkes frem som viktige, for å utvikle en skole som ivaretar sosial inkludering for disse elevene?</i>	72
5.1.3	<i>Forskningsspørsmål 3: Hvordan jobber læreren i klasserommet for å skape sosiale relasjoner og vennskap mellom elevene?</i>	72
5.1.4	<i>Besvarelse av hovedproblemstilling</i>	74
6.	KONKLUSJON	76

REFERANSELISTE	78
OVERSIKT OVER VEDLEGG	83

Sammendrag

Temaet for studien er sosial inkludering for elever som viser utagerende problematferd i barneskolen. Gjennom kvalitative intervjuundersøkelser søkes det å belyse temaet fra lærernes perspektiver, basert på deres erfaringer med arbeid i skolen. Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan jobber lærere i ulike barneskoler med sosial inkludering for elever som viser utagerende problematferd?* Utvalget består av seks lærere og én rektor fra tre ulike barneskoler i samme kommune. De har alle jobbet flere år i skolen, hvor de har opparbeidet seg erfaringer med ulike former for problematferd i klasserommet.

Studiens funn viser at lærerne legger stor vekt på deltakelse i ordinær klasseromsundervisning, da klasserommet også representerer en sosial arena for elevene. De forstår sosial inkludering som det å være en del av et fellesskap, samt utvikle relasjoner og vennskap basert på genuine ønsker, aksept og gjensidige positive følelser. I denne sammenhengen kan de oppleve utfordringer knyttet til det å oppnå aksept for den utagerende atferden. For å oppnå sosial inkludering blir det derfor sentral å jobbe med å forebygge utagerende atferd, samt å øke elevens forutsetninger for sosial deltakelse gjennom å øve på sosiale ferdigheter. Lærerne legger vekt på å jobbe både med miljøet i klassen, samtidig som det jobbes med den enkelte eleven selv. Tydelig klasseledelse fremstår som sentralt, hvor det rettes fokus mot lærerens relasjonskompetanse, etablering av strukturer og rammer, samt konsekvent bruk av ros og positiv forsterkning. Den optimale klasseledelse fremstår her som en balanse mellom utøvelse av varme og kontroll. Dette betegnes ofte som en autoritativ ledelsesstil.

Det fremheves videre å ha en felles forståelse og plattform på skolen, med en ledelse som går foran og legger grunnlaget for skolens arbeid. Det kan virke som det er behov for et økt fokus mot elevenes sosiale utvikling i skolen. Lærerne trekker her frem betydningen av å utarbeide en egen sosial plan på skolene, for å skape et felles grunnlag i arbeidet med elevenes sosiale utvikling. Videre benytter de både formelle og uformelle kartleggingsverktøy for å få innsikt i elevenes sosiale posisjon i klassen, samtidig som det gjennomføres samtaler med elevene, og til dels observasjon. Lærerne er også opptatt av å tilrettelegge for mestring i sosiale sammenhenger. I denne sammenhengen snakkes det om strategiske gruppesammensetninger, voksentetthet i friminutt og tilrettelegging av organiserte aktiviteter. Et positivt syn på eleven, med fokus på elevens styrker og gode egenskaper fremstår som grunnleggende i arbeidet med

sosial inkludering. Lærerne må derfor ha en positiv tilnærming til eleven, og ha en tro på elevens muligheter for å mestre. I tillegg her jobbes det her med holdninger i klassen, ved å samtale om elevenes ulike styrker og svakheter.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på 5 års skolegang ved det arktiske universitetet i Tromsø. Prosessen med å skrive masteroppgaven har vært utfordrende, samtidig som den har vært veldig lærerik og spennende. Det kjennes nå godt å endelig være i mål. Jeg føler meg heldig som har fått utviklet min kunnskap innenfor et interessant og krevende tema. En stor takk rettes til alle lærerne, og til rektor, som har tatt seg tid til å delta på intervjuer i en hektisk skolehverdag.

Jeg vil også takke min veileder Gregor Maxwell, som har gitt meg meget god hjelp og støtte gjennom hele prosessen. Veiledningene har vært både nyttige og hyggelige.

Til sist vil jeg takke min kjære samboer Vegard Østgård for å ha holdt ut med meg gjennom denne prosessen, og for å ha støttet meg hele veien mot målet.

Tromsø, Mai 2016

Nina Jensen

1. Introduksjon

1.1 Tema og aktualitet

Inkludering er blitt et kjent begrep i norsk skole, og fremheves i læreplanverket for kunnskapsløftet som et overordnet prinsipp for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Forskning på området viser at inkludering innebærer både et sosialt, faglig og kulturelt aspekt (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). I denne studien vil hovedfokuset rette seg mot den sosiale dimensjonen av inkludering. Gjennom kvalitative intervjuundersøkelser ønsker jeg å få innsikt i hvordan ulike lærere jobber for å fremme sosial inkludering for elever som viser utagerende problematferd i barneskolen. Sosial inkludering forstås her som det å oppleve vennskap og relasjoner med jevnaldrende. I tillegg handler det om at den enkelte eleven blir akseptert av sine medelever, og føler en tilhørighet til sin klasse (Koster, Nakken, Pijl, & Houten, 2009). Selv om inkludering er noe som angår skolen og samfunnet i sin helhet, vil det i studien legges en særlig vekt på inkludering knyttet til den enkelte elevs klasse. Temaet belyses fra lærernes perspektiver, gjennom deres erfaringer med arbeid i skolen.

Skolens ansvar for å fremme sosial inkludering tydeliggjøres blant annet gjennom lovverket og i læreplanverket for kunnskapsløftet. Det fremgår her at skolen skal sørge for at alle elever opplever fellesskap og sosial tilhørighet. I opplæringslovens paragraf 9a-3 (Opplæringslova, 1998) står det at skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Skolen som en sosial læringsarena fremheves også i læreplanverket for kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, generell del, s.14). Her sies det at skolen skal gi en opplæring som gir elevene kyndighet og modenhet til å møte livet, praktisk, sosialt og personlig. Ifølge Nordahl (2010, s. 171) bør bevisstheten rundt skolen som en sosial læringsarena økes, og den sosiale utviklingen til elevene tillegges en større vekt i opplæringen. Dette hevdes å være særlig viktig i en tid hvor fokuset på det skolefaglige har vært sterkt.

For elever som viser problematferd i skolen kan sosialt samvær med andre være en utfordring. Flere av disse elevene har utfordringer knyttet til etablering og opprettholdelse av relasjoner og vennskap til jevnaldrende (Ogden, 2009). I tillegg er kravene om tilpasning i skolen stor, og flere elever som blir vurdert som vanskelige blir stående utenfor fellesskapet i klassen

(Ogden, 2012). I dag, hvor store deler av tiden til barn og unge tilbringes på skolen, vil mye av sosialiseringen med jevnaldrende skje her. Skolene har derfor en sentral rolle i etablering av relasjoner og vennskap i mellom elevene. På bakgrunn av dette er det interessant å se nærmere på hvordan lærere i ulike skoler jobber, for å fremme sosial inkludering for disse elevene.

1.2 Bakgrunn og formål

Valg av tema er først og fremst knyttet til en personlig interesse på bakgrunn av egen erfaring med arbeid i skolen. Min erfaring tilsier at mye av den sosiale samhandlingen skjer i friminutter og i ulike sosiale arenaer utenfor undervisningskonteksten. Det er likevel slik at lærerne har et ansvar knyttet opp mot elevenes sosiale utvikling, samtidig som undervisningssituasjoner også representerer en arena for sosial samhandling og relasjonsbygning. Siden elever som viser problematferd utgjør en sårbar gruppe i skolen, ønsker jeg å få mer innsikt i hvordan lærerne jobber for å fremme sosial inkludering for disse elevene.

Inkludering og problematferd i skolen er begge temaer som har vært gjenstand for mye forskning gjennom tidene, her nevnes bare noe av den forskningen som har vært gjort på områdene. Innenfor for temaet inkludering nevnes her Strømstad, Nes og Skogen (2004), som har ledet prosjektet for evaluering av reform 97, og gitt ut flere rapporter i forbindelse med dette. Prosjektet omhandler en vurdering av om innføringen av reform 97 har ført til at skoler har utviklet en inkluderende praksis både sosialt, faglig og kulturelt. Sentrale på området er også Bachman og Haug (2006) som på oppdrag av Utdanningsdirektoratet har samlet forskning om tilpasset opplæring, hvor de også tar for seg inkluderingsbegrepet. Historisk sett har inkluderingsbegrepet eksistert i en rekke andre land før Norge, og er med det godt innarbeidet i utenlandsk litteratur. I Norge er det også skrevet en rekke avhandlinger på mastergradsnivå som omhandler temaet (for eksempel Solem, 2013; Uthaug, 2011; Mørtzell & Haugland, 2015).

Forskningen som er gjort innenfor temaet problematferd er svært omfattende, se blant annet Sørli & Nordahl (1998), Nordahl (2000), Nordahl, Mausestaden & Kostøl (2009). Det er også her foretatt en rekke undersøkelser på mastergradsnivå, hvor mye omhandler temaer som klasseledelse, læringsmiljø, og relasjonsbygging (Karstensen, 2014; Degrum, 2015). Det er i tillegg foretatt undersøkelser som knytter seg til inkludering rettet mot elever med

problematferd, her omhandler flere inkluderingsbegrepet i sin helhet og deltakelse i ordinære klasserom. Nordahl (2015) har for eksempel fortatt en analyse av kartleggingsdata basert på ulike deler av inkluderingsbegrepet, og konkluderer her med at elever med atferdsproblematikk kommer dårligst ut sammenlignet med andre elever med og uten lærevansker, på faktorer som indikerer sosial inkludering i skolen. Sosial inkludering er her operasjonalisert som sosial kompetanse, relasjon til lærerne, og relasjon til sine medelever (Nordahl, 2015).

Omfanget av forskning som er gjort på området gjør det utfordrende å bringe inn noen ny teoretisk innsikt i denne studien. Det er likevel slik at dette er stadig tilbakevendende temaer som fortsatt er aktuelle å få belyst. Blant annet viser undersøkelser at det fortsatt i dag benyttes ulike former for segregerende tiltak i skolen for disse elevene (Ogden, 2012). Ved å få frem flere perspektiver fra de som jobber ute i skolene, kan man øke forståelsen for hvordan man kan forebygge at noen elever ekskluderes fra det sosiale fellesskapet.

1.3 Problemstilling

I studien tas det utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan jobber lærere i ulike barneskoler med sosial inkludering for elever som viser utagerende problematferd?

For å kunne besvare den overordnede problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål som gir meg en retning å jobbe ut fra:

1. Hva legger lærerne i begrepet sosial inkludering?
2. Hvilke faktorer trekkes frem som viktige, for å utvikle en skole som ivaretar sosial inkludering for disse elevene?
3. Hvordan jobber læreren i klasserommet for å skape sosiale relasjoner og vennskap mellom elevene?

1.4 Avgrensninger

I teorien skilles det ofte mellom det som betegnes som eksternaliserte og internaliserte former for problematferd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). I denne undersøkelsen fokuseres det på elever som i hovedsak viser en eksternalisert form for problematferd. Det vil si

problematferd som i hovedsak retter seg utover mot omgivelsene, og som ofte er den formen for atferd som er mest synlig i en skolesammenheng (Nordahl m.fl., 2005). Denne formen for problematferd har som regel også størst konsekvenser for den det gjelder i et livsperspektiv (Nordahl m.fl., 2005). Flere undersøkelser benytter også ytterligere kategoriseringer av problematferd etter alvorlighetsgrad (Ogden, 2015; Sørli & Nordahl, 1998). En slik kategorisering er ikke forhåndsdefinert i denne studien. Dette er i hovedsak fordi jeg ikke ønsket å gi lærerne en for snever ramme i intervjuene. En ytterligere kategorisering kunne da være mer til begrensning enn til nytte. For å likevel skape et felles grunnlag i lærernes forståelse av begrepet problematferd, la jeg ved Ogdens (2015) vide definisjon i forespørselen til intervjuundersøkelsene. Denne kommer vi tilbake til i teorikapittelet.

Jeg har valgt å støtte meg til en relasjonell forståelse av problematferd, noe studien vil bære preg av. Problematferd forstås her i sammenheng med det samspillet og den konteksten atferden opptrer i (Ogden, 2015). Det vil på bakgrunn av dette ikke legges særlig vekt på diagnoser, medisinske forhold, samt individuelle risikofaktorer eller beskyttende faktorer i utvikling av problematferd. Det vil likevel gjøres kort rede for det medisinske perspektivet under teoridelen, da dette er et sentralt perspektiv innenfor området. Her vil også begrepet problematferd, sammen med andre sentrale begreper i studien, avklares ytterligere.

Begrepene problematferd, og utagerende atferd vil begge bli benyttet gjennomgående i studien, og viser til den elevgruppen som det i hovedsak fokuseres på. I noen tilfeller snakker jeg om elevene som ”denne elevgruppa”, eller ”disse elevene”. Dette er ikke for å peke ut noen negativt, eller fordi jeg vurderer elever som viser problematferd til å være en ensartet gruppe. Disse begrepene brukes for å lette lesingen og språket. Dersom det er hensiktsmessig å vise til enkeltelever, brukes betegnelsen ”han” om alle.

Temaets bredde kan skape utfordringer knyttet til studiens avgrensning, da inkludering omhandler både skolen, hjemmet, og samfunnet i sin helhet (Booth & Ainscow, 2002). I denne studien er det skolen og den enkelte klassen som er hovedanliggende, og studien vil slik konsentrere om dette. Selv om foreldresamarbeid inngår som en sentral del av skolens arbeid, vil det ikke legges vekt på dette her. I intervjuene er foreldresamarbeid blitt nevnt mer som en selvfølgelig og viktig faktor som må ligge til grunn for skolens arbeid. Et nært og godt samarbeid med elevenes hjem blir derfor å regne som en forutsetning i skolens arbeid med inkludering.

1.5 Studiens oppbygning

Oppgaven er bygd opp av til sammen seks hovedkapitler, hvor det første består av en introduksjon til studien. Kapittel to utgjør teorikapitlet, og tar for seg sentrale teorier og begreper i problemstillingen. Her starter jeg med å gjøre rede for begrepet problematferd, og viser til ulike perspektiver i forståelsen av begrepet. Videre gis det en kort innføring av begrepet inkludering, sett i forhold til dens historie og betydning. Etter dette går jeg nærmere inn på begrepets sosiale dimensjon, og ser på hvordan det sosiale aspektet ved inkludering kan defineres og forstås. Deretter følger en nærmere på kjennetegn ved jevnalderrelasjoner og vennskap, og hvilken betydning dette har for barns sosialisering. Videre gjøres det rede for faktorer som har betydning for inkludering av elever med problematferd i jevnalderfellesskapet. Begrepet sosial kompetanse blir her sentralt, da kompetansen danner forutsetninger for etablering og opprettholdelse av relasjoner og vennskap. Til sist i dette kapitlet gjøres det rede for ulike aspekter ved klasseledelse, og betydningen av dette for å skape et godt sosialt miljø i klassen.

I kapittel tre gjøres det rede for det vitenskapsteoretiske grunnlaget, og de metodiske valgene som studien bygger på. Det gis også her en beskrivelse av intervjuprosessen, med valg av intervjudesign, informanter og behandling av intervjuene i etterkant. Her inngår også etiske hensyn, og en vurdering av forskningens kvalitet.

Kapittel fire består i hovedsak av presentasjon og drøfting av studiens funn. Her inngår også en beskrivelse av analyseprosessen, og en kort innføring med informasjon om de ulike skolene og informantene. Kapitlet starter med en innledning som beskriver kapitlets oppbygning. Dette var hensiktsmessig for å avklare nærmere oppsett og fremgangsmåte under presentasjonen og drøftingen av funnene.

I kapittel fem vil jeg gjøre en oppsummerende drøfting av hovedfunnene i studien. I denne delen trekkes de ulike forskningsspørsmålene inn, og funnene drøftes i lys av disse. Til siste vil jeg på bakgrunn av den samlede drøftingen forsøke å besvare studiens hovedproblemstilling.

Kapittel seks utgjør det avsluttende kapitlet. Her sammenlignes funnene med annen sentral forskning på området. Av hensyn til studiens omfang begrenses dette til to andre studier

knyttet til arbeid med problematferd i skolen. Til sist gjøres det kort rede for studiens relevans for praksisfeltet.

Oppgaven i sin helhet er bygd opp slik at jeg der hvor det er hensiktsmessig vil gi en kort innledning i starten av en hoved- eller underoverskrift. Dette er for å tydeliggjøre relevansen til problemstillingen, og gi for å gi en bedre flyt i fremstillingen.

2. Teori

2.1 Problematferd

Siden studien har et fokus på elever som viser utagerende problematferd, er det hensiktsmessig å først gi en avklaring av begrepet og min forståelse av dette. Ulike forståelser av begrepet vil ligge til grunn for lærernes tilnærminger i møte med elevene, og kan slik belyse arbeidet med å fremme sosial inkludering. Hovedfokuset vil her ligge på definisjoner og forståelser av problematferd, samt to rådende perspektiver på området. Det gis også en kort redegjørelse av beskyttende faktorer og risikofaktorer i tilknytning til skolekonkteksten, samt forekomst.

2.1.1 Definisjoner og forståelser

Problematferd er et begrep som ofte benyttes om ulike former for atferd som bryter med forventede normer og regler i et gitt miljø. Andre begreper som benyttes er *tilpasningsvansker*, *atferdsvansker*, *sosiale* og *emosjonelle problemer*, og *psykososiale problemer* (Ogden, 2015). Før i tiden ble det også brukt uttrykk som *verstinger* og *vanvyrkede* barn (Befring og Duesund, 2012). Befring og Duesund (2012, s. 449) peker på at en del av begrepene som brukes er lite verdig, moraliserende og stigmatiserende. De anvender selv begrepet *relasjonsvansker*, og sier at det uavhengig av begrepsbruken handler om barn og unge som har problemer med å finne seg til rette (Befring og Duesund, 2012).

Ifølge Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005, s. 31) er det at man viser problematisk atferd i perioder av livet å betrakte som en del av en normal utviklings og læringsprosess. Det å skille mellom vanlig og uvanlig problematferd kan derfor være en utfordring (Ogden, 2015). I skolen er det lærerne som vurderer hva som er akseptabel atferd ut fra objektive og subjektive kriterier (Overland, 2007). Hvordan en type atferd oppleves vil derfor i stor grad være subjektiv. Det at en enkelt lærer opplever en type atferd som et problem, kvalifiserer derfor ikke nødvendigvis til betegnelsen problematferd.

Nordahl m.fl. (2005) hevder at man i vurdering av hva som er problematferd må ta i betraktning flere faktorer. Det er ikke tilstrekkelig å se på enkelthandlinger alene. Problematferd snakker man om dersom den problematiske atferden er omfattende, fremtrer og utvikler seg over tid, samt virker hemmende på barnet og omgivelsene rundt (Nordahl m.fl., 2005, s. 31). I vurdering av mer alvorlig problematferd pekes det på at problematferden bør

være hyppig slik at den forekommer i flere sammenhenger, alvorlig ved at det er noe mer enn å forstyrre undervisningen, kompleks ved at den innebærer ulike former for problematferd, samt at den forekommer noe uavhengig av kontekst (Sørli & Nordahl, 1998). I disse tilfellene kan det være behov for mer omfattende tiltak overfor eleven (Nordahl m.fl., 2005).

Ogden (2015) peker på at hva som betraktes som problematferd er sosialt definert, og er derfor avhengig av rådende sosiale og kulturelle normer. Videre sier han at det meste av problematferden i skolen antakelig er en reaksjon på det miljøet elevene møter der, i form av de rammene skolen bygger på. Et grunntrekk ved skolens sosiale struktur, er ifølge Befring og Duesund (2012) den lave terskelen for å komme i konflikt med gjeldende normer for ro og orden. For eksempel stilles det krav til elevene om å kunne sitte stille å konsentrere seg over lengre tid. Ogden (2015) bruker følgende definisjon om problematferd i skolen:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2011, s. 15).

I denne definisjonen vektlegges den kontekstuelle betydningen i forståelsen av problematferd. Konteksten i denne sammenhengen er skolen, og de normer og regler som er gjeldende der. Atferden virker her hemmende både på den faglige og sosiale utviklingen til eleven. Definisjonen er vid og gir ingen videre avgrensning av atferdens uttrykk eller alvorlighetsgrad. Det er denne definisjonen som ligger til grunn i studien, nettopp fordi den er vid og tar utgangspunkt i konteksten i skolen. Den gir også rom for lærernes perspektiver, da den bygger på skolens normer, regler og forventninger.

I flere tilfeller kan det være hensiktsmessig å skille mellom ulike former for problematferd, etter atferdens uttrykk og alvorlighetsgrad. Ogden (2015) har her delt inn i følgende tre kategorier: *undervisnings- og læringshemmende atferd*, *norm- og regelbrytende atferd*, og *alvorlige atferdsproblemer*. *Undervisnings- og læringshemmende atferd* regnes her som minst alvorlig og gir seg uttrykk i bråk, uro og avbrytelser (Ogden, 2015). Det er dette som regnes som den vanligste formen for problematferd i skolen (Ogden, 2015). *Norm- og regelbrytende atferd* er mer alvorlig enn det første, og handler om elever som bryter med forventede normer og regler. Atferden fører ikke bare til forstyrning av undervisningen, men også at elever hemmes i sin læring og utvikling (Ogden, 2015, s. 15). Mest alvorlig er her

alvorlige atferdsproblemer, som viser seg som vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd (Ogden, 2015, s. 16).

2.1.2 Forekomst

Det kan være vanskelig å få en fullstendig oversikt over omfanget av problematferd i skolen, blant annet fordi begrepet kan være vanskelig å definere og måle (Ogden, 2015). Ifølge Sørli og Ogden (2014) kan lite empiri på området skyldes at mange forskere foretrekker å holde et positivt fokus. Mye av forskningen konsentrerer seg derfor om temaer som skolemotivasjon, selvpoppfatning eller trivsel (Sørli & Ogden, 2014). Ogden (2015, s. 21) viser likevel til at man med bakgrunn i en rekke nordiske undersøkelser med basis i skolen, kan anslå at cirka 10 prosent av elevene har problemer av slik grad at de kan defineres som atferdsvansker, eller at de befinner seg i utvikling av dette. Det finnes videre en liten gruppe på cirka 2-5 prosent med mer alvorlige atferdsproblemer, hvor skolen har vansker for å mestre disse (Ogden, 2015, s. 21).

Sørli og Ogden (2014) sammenligner i en studie to kartlegginger av lærerrapportert problematferd foretatt over en periode på ti år. Det viser seg her at den daglige forekomsten av problematferd fra et lærerperspektiv, er betydelig minsket i 2008 sammenlignet med 1998. Dette gjaldt både for alvorlig og mindre alvorlig problematferd. Forekomsten av problematferd samlet sett viste seg å være gjennomsnittlig stabil i de to periodene (Sørli & Ogden, 2014). Undersøkelsen viser at problematferd i skolen ikke kan sies å være et økende problem, men fortsatt representerer en utfordring for skolen.

2.1.3 Risikofaktorer og beskyttende faktorer

Risikofaktorer og beskyttende faktorer kan forklares som hendelser som er med på å øke eller minske sannsynligheten for en negativ atferdsutvikling (Nordahl m.fl., 2005). Det er likevel ikke slik at en risikofaktor eller beskyttende faktor automatisk medfører skjevutvikling, eller det motsatte. Av betydning her er blant annet barns individuelle sårbarhet, som medfører at ikke alle barn reagerer likt på risikoeksponering (Nordahl m.fl., 2005). På denne måten kan barn som utsettes for de samme risikoforholdene reagere på ulike måter.

Risiko- og beskyttende faktorer tar utgangspunkt i individuelle eller kontekstuelle påvirkninger og egenskaper (Nordahl m.fl., 2005). Andre faktorer kan være familieforhold, eller kjennetegn i nærmiljøet (Ogden, 2015; Befring & Duesund, 2012). I en skolekontekst, som det her er snakk om, er risikofaktorer blant annet mislykkethet i skolen, høyt konfliktnivå

i personalet, antisosiale holdninger, mobbing og skulk, avvisning av medelever, svak skoletilknytning, manglende regler og struktur, gjenger, manglende kompetanse eller tiltak, dårlig foreldresamarbeid, eller uhensiktsmessige reaksjoner ved regelbrudd (Ogden, 2015). Beskyttende faktorer er blant annet et positivt skoleklima, prososiale medelever, positive forventninger, opplevelse av tilhørighet, muligheter for å lykkes i skolen, bekreftelse, skolenormer mot vold, opplevelse av mestring, og proaktiv klasseledelse (Ogden, 2015; Nordahl, m.fl., 2005).

2.1.4 Ulike perspektiver på problematferd

Problematferd kan forklares og forstås på ulike måter, avhengig av hvilke perspektiver man inntar. Det mest rådende perspektivet har ifølge Overland (2007) vært å fokusere på mangler eller svakheter i individet. Dette synet betegnes ofte som et individperspektiv. Typisk innenfor dette perspektivet er bruk av ulike diagnoser, noe som innebærer et syn på at årsaken til den problematiske atferden er å finne i individet (Nordahl m.fl., 2005, s. 12). Diagnoser bidrar ifølge Ogden (2015, s. 17) til å forenkle variasjoner og kompleksiteter, og sier noe om problemenes forløp, årsaker og forventet reaksjon på behandling. Vanlige diagnoser knyttet til problemer med atferd er blant annet atferdsforstyrrelse, opposisjonell trasslidelse, og ADHD (Ogden, 2015) Kriterier for disse beskrives nærmere i diagnosemanualer som International Classification of Diseases and Diagnostic (World Health Organization, 1992), og Statistical Manual of mental disorders (American Psychiatric Association, 2013).

Individperspektivet er med tiden blitt mye kritisert, noe Overland (2007) forklarer med at det har vært en ensidig vektlegging av individuelle feil og mangler. Det er slik sett ikke perspektivet i seg selv det er noe galt med, men heller en manglende vektlegging av andre forhold som kan virke inn på atferden. Overland (2007) sier her at selv om det i praksis har liten nytte å fokusere på individuelle egenskaper og vansker, så er det likevel viktig å ivareta individperspektivet. Dette er blant annet med tanke på at retten til spesialundervisning er knyttet til en individuell utredning. Det vil i tillegg være viktig å diagnostisere en reell funksjonssvikt, som kan ha betydning for en elevs læring.

Ogden (2015, s. 20) hevder at selv om atferdsproblemer kan forklares ut fra individuelle trekk og sosial bakgrunn, så opprettholdes atferden ”her og nå” gjennom problematisk samhandling med omgivelsene. I en systemforståelse ser man atferden som et samspill mellom individ og

miljø, hvor fokuset er på å finne sammenhenger mellom omgivelsene og atferden, fremfor årsaker til problematferden (Nordahl m.fl., 2005).

En systemisk forståelse av problematferd kan belyses gjennom Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell. Bronfenbrenner (1979) deler inn de systemene som omgir individet i mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Han peker på hvordan systemene virker gjensidig inn på hverandre, og danner rammer og betingelser for hvordan vi handler (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosystemet handler om de miljøene barnet tar en aktiv del i, og slik er i direkte samhandling med. Dette kan være hjemmet, skolen eller fritidsplasser. Mesosystemet betegner relasjonene mellom to eller flere mikrosystemer, for eksempel relasjonen mellom hjemmet og skolen, eller fotballklubben og nabolaget. Disse relasjonene har en indirekte påvirkning på barnet, ved at for eksempel samarbeidet mellom foreldrene og andre arenaer kan virke inn på foreldrenes omsorgsevne (Bronfenbrenner, 1979). Eksosystemet handler systemer som påvirker barnet, men som det ikke selv tar en aktiv del i. Eksempler på dette kan være foreldrenes jobbsituasjon, eller økonomiske hendelser. Det siste systemet betegnes som makrosystemet, og omfatter de overordnede rammene for de øvrige systemene. Her inngår kultur og verdier som er førende for hva som foregår i de andre systemene (Bronfenbrenner, 1979). På denne måten vil en elevs atferd kunne forstås ved å se på interaksjonen mellom eleven selv og omgivelsene. I tillegg kan andre faktorer i miljøet virke direkte eller indirekte inn på eleven, slik som samarbeidet mellom lærer og foreldre, eller interaksjon mellom læreren og klassen i sin helhet.

Konsekvensen av en systemteoretisk tenkemåte er ifølge Damsgaard (2003) at man ikke lengre kan betrakte eleven alene som eier av problemet. Damsgaard (2003) peker videre på man heller ikke kan se på problematferden som kun et relasjonsanliggende. Vanskene må også sees i lys av hva de ulike aktørene bringer inn i relasjonen, og den konteksten samhandlingen foregår i. I en skolekontekst forpliktes man slik til å ikke bare se på det enkelte individet, men også på hvordan skolesystemet og de andre systemene barnet deltar i, virker inn på atferden. Dette medfører at man må se på lærerrollen, relasjonene, kommunikasjonen, samarbeidsklimaet, undervisningen og hele skolekulturen i arbeidet med problematferd (Damsgaard, 2003).

2.2 Inkludering

Begrepet inkludering er komplekst og består av flere dimensjoner som alle virker inn på hverandre. For å forstå det sosiale aspektet ved begrepet bør man derfor ha innsikt i begrepets historie og betydning. På denne måten ivaretas det helhetlige perspektivet og konteksten tydeliggjøres. Det gis derfor først en innføring i begrepets historie og betydning, før det sees nærmere på inkluderingens sosiale siktemål.

2.2.1 Inkludering- historikk og betydning

Inkluderingsbegrepet kom inn i norsk skole for første gang med læreplan av 1997 (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 1), og har på mange måter erstattet det tidligere brukte begrepet integrering. I Norge er inkludering best kjent fra United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation sin Salamancaerklæring av 1994 (UNESCO, 1994, gjengitt etter Strømstad, Nes og Skogen, 2004). Salamancaerklæringen ble vedtatt på The World on Special Education av representanter for 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner (UNESCO, 1994). Inkluderende opplæring ble med dette et globalt anliggende. På UNESCOs hjemmeside beskrives hva som legges i en inkluderende undervisning:

Inclusive education is a process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners and can thus be understood as a key strategy to achieve EFA [education for all]. As an overall principle, it should guide all education policies and practices, starting from the fact that education is a basic human right and the foundation for a more just and equal society (UNESCO, 2009, side 8).

Definisjonen viser til at inkludering innebærer en styrking av utdanningssystemet, hvor målet er å oppnå en utdanning for alle. Prinsippet om inkludering bør være førende for både politikk og praksis. Videre vises det til inkludering som en grunnleggende rettighet, som legger grunnlaget for et mer likeverdig samfunn. På denne måten innebærer inkludering å se på hele skolesystemet, og hvorvidt dette støtter deltakelse i utdanning for alle elever. Opprinnelig har inkluderingen fokusert på elever såkalt særskilte opplæringsbehov eller spesielle behov (Farrell & Ainscow, 2002). Ifølge Booth og Ainscow (2002) rommer inkludering noe mer enn å gjelde kun for elever som defineres til å ha spesielle vansker, eller særskilte opplæringsbehov. Man må også ta i vurdering andre former for barrierer som kan være til hinder for inkludering. Dette kan for eksempel være i form av kjønn, fattigdom, språk, etnisitet eller geografisk isolering. Farrell og Ainscow (2002) peker i likhet med UNESCO (2009, s. 8) på at inkludering er noe som ikke bare angår skolen, men samfunnet i sin helhet. Dette innebærer å jobbe for å fjerne barrierer for deltakelse for alle medlemmer i samfunnet. I

en skolekontekst handler det ifølge Booth og Ainscow (2002) om at skolen skal tilpasse seg *alle* elevene, og ikke bare de som passer inn under betegnelsen *særskilte opplæringsbehov*.

Det skilles ofte mellom en moderat og en radikal forståelse av inkludering (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Den radikale formen argumenterer for å avskaffe all spesialundervisning, og gi alle elever undervisning i ordinære klasserom. I en moderat forståelse handler inkludering om å i større grad tilpasse undervisningen til alle elevene, også de som har behov for ekstra støtte. Likevel gis det rom for at spesialundervisningen som system opprettholdes. Det handler her om hvorvidt spesialundervisningen brukes med sikte på inkludering, og hvordan denne undervisningen samordnes med den ordinære (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Mye tyder på at det i Norge er den moderate forståelsen av begrepet som er rådende (Strømstad, Nes og Skogen, 2004).

Strømstad, Nes og Skogen (2004) fremhever at inkludering handler om skolen sin evne til å legge til rette for mangfoldet. De peker på betydningen av å holde fast ved at det ikke er individene som skal inkluderes, men skolen og miljøet som skal bli inkluderende. Olsen (2013) gir et bilde på dette ved å si at i stedet for at gjesten med allergi har medbrakt mat, tilberedes all mat slik at den er tilgjengelig for alle. Videre sier hun at inkludering forutsetter en endring av skolen, ikke av individet. Gjennom tilpasset opplæring skal det legges til rette for at elevene opplever tilhørighet i et faglig, sosialt, og kulturelt fellesskap (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Bachmann og Haug (2006) hevder at dette innebærer noe mer enn det tidligere brukte begrepet integrering, hvor fokuset er på å delta i den samme skolen, uten å nødvendigvis se på kvaliteten av tilbudet. De sier videre at inkludering handler om undervisningens kvalitet, organisering, innhold, arbeidsmetoder, de sosiale og kulturelle relasjonene, samt det samlede resultatet av undervisningen for alle. Ifølge Bachman og Haug (2006) kan dette sees i nær relasjon til begrepet tilpasset opplæring, som blant annet innebærer en helhetlig tilnærming til skolens arbeidsmåter, noe som ikke kan reduseres til enkle metodiske grep.

I Booth og Ainscow (2002) sin *Index for inclusion*, legges det vekt på inkludering som en kontinuerlig utviklingsprosess som må forankres på alle nivåer i skolen. På denne måten er ikke inkludering noe man oppnår en gang for alle, men noe man hele tiden må jobbe mot. En inkluderende skole er derfor en skole som hele tiden er under utvikling, og som har full inkludering av alle elevene som et ideal (Booth & Ainscow, 2002). Ogden (2015) peker på at

når det gjelder elever med problematferd har skolene tradisjonelt benyttet ulike organisatoriske løsninger for å forebygge og redusere atferdsproblemer. Elevene blir da satt i egne skoler, klasser, grupper eller tiltak. Han hevder at selv om det har skjedd betydelige endringer i løpet av de seneste tiårene, er dette fortsatt noe som praktiseres i dag. Skolene har derfor fortsatt en vei å gå når det gjelder inkludering av denne elevgruppa.

2.2.2 Inkluderingsbegrepets sosiale dimensjon

Ifølge Olsen (2013) er alle dimensjonene ved inkludering, både de faglige, sosiale og kulturelle, uløselig knyttet til hverandre. Det er likevel slik at fokuset forflytter seg, og eleven vil ikke være i sentrum av alle dimensjonene til enhver tid (Olsen, 2013). Strømstad, Nes og Skogen (2004) hevder at det sosiale aspektet blant annet handler om å delta i aktiviteter i og utenfor klasserommet, men også om kvaliteten på forholdet til medelever og voksne. Videre påpeker de at det innenfor alle områdene ved inkludering handler om retten til å høre til.

I en gjennomgang av 62 internasjonale forskningstidsskrifter fant Koster, Nakken, Pijl og Van Houten (2009) at den sosiale dimensjonen ved inkluderingsbegrepet er lite definert og praktisk anvendbart. De fant flere begreper som alle omhandler inkluderingens sosiale dimensjon, disse var: *social participation*, *social intergration*, og *social inclusion*. Selv anvender de følgende definisjon og kaller den for *social participation*, oversatt som sosial deltakelse på norsk:

Social participation of students in regular primary education is the presence of positive social contact/interaction between them and their classmates; acceptance of them by their classmates; social relationships/friendships between them and their classmates, and the students' perception that they are accepted by their classmates (Koster, Nakken, Pijl og Van Houten 2009, s. 135).

I definisjonen skilles det mellom positiv sosial kontakt og interaksjon mellom elevene i klassen, og sosiale relasjoner eller vennskap. Dette indikerer betydningen av både å oppleve sosial kontakt med klassen i sin helhet, i tillegg til at man etablerer noen nærmere relasjoner eller vennskap. Koster m.fl. (2009) vektlegger også det å få aksept fra sine medelever, og at eleven selv opplever at han eller hun er akseptert.

Det tas i denne studien utgangspunkt i den ovennevnte definisjonen av sosial inkludering, da den inkluderer spesifikke sider ved inkluderingens sosiale dimensjon, som etablering av relasjoner og vennskapsforhold. Tilhørighet er ikke nevnt eksplisitt i definisjonen, men kan

forstås som en følge av at elevene opplever positiv sosial kontakt med sine klassekamerater, samt etablering av nærmere vennskap og relasjoner. Begrepet aksept kan her forstås både som en forutsetning og en følge av sosial samhandling og vennskap. Lærerens arbeid med å etablere et godt sosialt miljø i klassen, med rom for elevenes ulikheter, blir her sentralt. I denne studien vil begrepene vennskap og relasjoner benyttes om hverandre, men ikke skilles nevneverdig i betydning. Grensene mellom relasjoner og vennskap regnes her til å handle om subjektive opplevelser av relasjonens nærhet.

2.3 Vennskap og relasjoner med jevnaldrende

I denne delen gjøres det først rede for jevnalderrelasjonenes betydning og kjennetegn i barnegruppa. Frønes (2006) peker her på hvilke premisser som ligger til grunn i etablering av relasjoner og vennskap mellom barn. En forståelse for de mekanismene som barn-barn-relasjoner bygger på, danner trolig grunnlaget for etablering av relasjoner mellom elevene, og blir derfor viktig i arbeid med å fremme sosial inkludering. Videre vil det sees nærmere på sentrale faktorer knyttet opp mot inkludering i jevnaldergruppa, for elever som viser problematferd. Det legges her vekt på å skape en kultur i klassen som preges av toleranse og aksept, samt å jobbe med utvikling av sosial kompetanse i elevgruppa.

2.3.1 Betydning og kjennetegn ved jevnalderrelasjoner og vennskap

Ifølge Frønes (2006) har jevnalderrelasjoner en stor betydning for barn og unges sosialiseringssprosess. Med sine særegne kjennetegn representerer disse en helt egen funksjon i sosialiseringssprosessen. Nordahl (2010) peker på at relasjoner mellom jevnaldrende har stor betydning for elevenes læring og utvikling. Han hevder at for elevene er målet om sosial attraktivitet og godkjenning fra jevnaldrende en sterk motivasjon, og for mange styrende for de handlinger og valg som foretas. På bakgrunn av dette kan det å isoleres fra jevnalderfellesskapet være en sterk belastning for eleven, samt representere en risikofaktor for den videre utviklingen (Nordahl, 2010).

Frønes (2006) beskriver hvordan barn-barn-relasjoner skiller seg tydelig fra voksen-barn-relasjoner. I voksen-barn-relasjoner bærer maktbalansen preg av en ulikhet, hvor det er den voksne sin posisjon som er styrende for relasjonen. Som en motsetning er barn-barn-relasjoner kjennetegnet ved en opplevelse av likhet, noe som skaper grunnlaget for en opplevelse av fellesskap. Frønes (2006) trekker her frem at følelsen av fellesskap som oppstår i kontakt mellom jevnaldrende ikke er knyttet utelukkende til alder, men også til egenskaper ved disse relasjonene. Han beskriver følgende kjennetegn ved disse relasjonene:

”kommunikativt komplekse, tvetydige/mangetydige, relasjoner må oppnås, likeverd og likhet i posisjon, likhet i situasjon, likhet i utviklingsnivå, opplevelse av likhet, arena for likhet og diskusjon (likeverdighet), og kulturell produksjon” (Frønes, 2006 s. 185).

Frønes (2006) benytter seg av begrepet *kommunikative kontrakter* for å belyse kompleksiteten i barns kontakt med jevnaldrende. Han peker på at forholdet mellom jevnaldrende er kjennetegnet av en kontinuerlig (re-) etablering og (re-) definering av kommunikative kontrakter. I motsetning til de kontraktene som dannes i familien, bærer kontraktene mellom jevnaldrende preg av usikkerhet og tvetydighet. Det stilles derfor krav om helt andre kompetanser enn det som kreves i relasjonen mellom voksne og barn. Dette kan eksemplifiseres gjennom barns måte å løse konflikter på. Frønes (2006) peker her på at jevnalderrelasjonene er preget av perspektivulikheter, hvor begge partene i relasjonen prinsipielt har rett. Premissene for løsning av konflikter blir slik helt ulike enn i relasjoner mellom voksne og barn. Dette danner grunnlaget for utvikling av kommunikative strategier som er viktige i senere sosiale sammenhenger utenfor familien.

I tillegg til opplevelsen av likhet og likeverd som kjennetegner relasjoner mellom barn, legger Frønes (2006) stor vekt på at vennskap og jevnalderrelasjoner er noe som må oppnås. I motsetning til foreldre-barn-relasjonen vil vennskap mellom barn bygge på en selvvalgt nærhet. Her peker Frønes (2006) på den gjensidigheten som kjennetegner disse relasjonene, i motsetning til forholdet mellom voksne og barn.

Frønes (2006) legger vekt på at det er i jevnalderrelasjonene barn møter den fundamentale virkeligheten utenfor familien. Han sier her at mens familien legger forutsetningene for viktige sider ved den sosiale utviklingen, så legger jevnaldermiljøets sosiale forhold en fundamental ramme for utvikling av den kommunikative og den sosiale kompetansen (Frønes, 2006, s. 182). Den sosiale kompetansen blir slik, i lys av Frønes (2006) sin teori, både en forutsetning for, og en følge av sosial samhandling med andre. Deltakelse i sosiale settinger med jevnaldrende blir slik sentralt for barns sosiale utvikling.

2.3.2 Problematferd og inkludering i jevnaldermiljøet

Nordahl m.fl. (2005) hevder at for elever som viser atferdsproblematikk blir det i et inkluderingsperspektiv viktig å legge til rette for elevenes mestring, hvor elevene opplever verdsetting og får vise frem sine sterke sider. I utvikling av inkluderende skoler må man

verdsette ulikhet og forskjellighet. På denne måten kan man forebygge at noen blir definert som avvikere, mens andre blir vurdert som normale (Nordahl m.fl., 2005). Dette støttes også av Strømstad, Nes og Skogen (2004) som sier at inkludering innebærer å betrakte mangfold som en berikelse, og ikke en barriere som må overkommes. De stiller spørsmål ved hvorvidt kulturer som vektlegger likhet er mer til fare enn til nytte i utvikling av inkluderende fellesskaper. De sier videre at taushet og fortielse ikke skaper forståelse og respekt (Strømstad, Nes og Skogen, 2004). Likevel blir det viktig at man er varsom i synliggjøring av forskjeller, slik at man ikke krenker eller sårer noen (Strømstad, Nes og Skogen, 2004). For at forskjeller i klasserommet skal betraktes som en ressurs og en berikelse er det en forutsetning at skolene ser på arbeidsmåtene og innholdet i undervisningen, og hvorvidt dette tar hensyn til elevenes ulikheter i tilstrekkelig grad (Strømstad, Nes og Skogen, 2004).

I realisering av et inkluderende fellesskap må man ifølge Nordahl m.fl. (2005) arbeide både med toleranse og aksept i miljøet, i tillegg til at man utvikler elevenes sosiale kompetanse og jobber med korrigerende av uønsket atferd. Den sosiale kompetansen benevnes av flere som særlig vesentlig for inkludering i jevnaldergruppa, da den er en forutsetning for sosial samhandling med andre (Nordahl m.fl. 2005; Overland 2007). Ogden (2015) beskriver sosial kompetanse som en verktøykasse, som fungerer som en slags inngangsbillett til jevnaldningsmiljøer, som bidrar til sosial inkludering og forebygger sosial utestenging.

For elever som viser problematferd blir fokus på sosial kompetanse særlig sentralt. Flere undersøkelser viser sammenhenger mellom sosial kompetanse og internalisert og eksternt internalisert problematferd (Ogden, 2015). Ogden (2015, s. 241) peker på at det er vanskelig å påvise retningen av påvirkningen, men at mye tyder på at sosial kompetanse predikerer antisosial atferd, men ikke motsatt. Ifølge Nordahl (2010) kan et mer eksplisitt fokus på sosial kompetanse i skolen bidra til en bedre sosial og personlig utvikling for elevene. Ogden (2015) hevder at skolene bør ha en egen sosial læreplan, hvor elevene tilbys eksplisitt trening i sosial ferdigheter. Jahnsen, Ertesvåg og Westrheim (Utdanningsdirektoratet, 2007) sier at skolene må gi elevene trening i å mestre sosiale sammenhenger, og at dette er noe som må forankres på alle nivåer i grunnopplæringen. De peker på at læring av sosiale ferdigheter må foregå systematisk og over tid, slik at det ikke isoleres kun til enkelte timer eller perioder.

Ogden (2015) understreker at sosial kompetanse må forstås som et normativt begrep. Det som betraktes som god sosial kompetanse i jevnaldersmiljøet er ikke nødvendigvis alltid i samsvar

med lærernes eller foreldrenes definisjoner. For eksempel kan aggressive elever også oppfattes som sosialt kompetente, dersom det i jevnaldergruppa er hensiktsmessig å opponere mot læreren eller å på andre måter bryte normer og regler i en gitt setting. Det vil likevel innenfor en gitt kulturell kontekst forventes å være noen felles oppfatninger av hva som er sosialt kompetent atferd (Ogden, 2015).

Gresham (1998) peker på at selve essensen i sosial kompetanse handler om barns evne til å opprette, videreutvikle og vedlikeholde mellommenneskelige relasjoner med jevnaldrende og voksne. Denne definisjonen kan man også gjenkjenne i Ogden (2015, s. 228) som beskriver sosial kompetanse som de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap.

Ogden (2015) trekker frem tre dimensjoner i forståelsen av sosial kompetanse. Disse er den kognitive, den emosjonelle, og atferdsdimensjonen. Den kognitive bygger på barn og unges forståelse av sosiale signaler og situasjoner, problemløsning, beslutningstaking og målsettinger. Den emosjonelle handler om verdier, holdninger og motivasjon for sosial kompetanse, mens den atferdsmessige dimensjonen går ut på de rent observerbare handlingene til et individ. Dette knyttes til hvorvidt handlingene er funksjonelle i forhold til å oppnå sosiale mål (Ogden, 2015). Ogden (2015) peker på forskjeller i vektlegging av disse dimensjonene kan avspeiles i ulike syn på læring av sosial kompetanse. For eksempel tar den kognitive tilnærmingen utgangspunkt i at barn først må forstå hvordan de skal handle kompetent, mens ferdighetstilnærmingen bygger på praktiske situasjoner slik som læring gjennom modeller, veiledning eller rollespill. Endringer av sosial atferd legger her grunnlaget for refleksjon og forståelse, og slik for utvikling av sosialkognitive ferdigheter (Ogden, 2015, s. 229).

Utvikling av sosial kompetanse foregår ofte gjennom å øve på sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter kan beskrives som sosialt akseptert og lært atferd, som fremmer effektiv samhandling med andre (Gresham, 1998). De sosiale ferdighetene kan deles inn i ulike dimensjoner, slik at de mer spesifikk å jobbe med. For eksempel deler Gresham og Elliott (1990, gjengitt i Ogden, 2015) ferdighetene inn i samarbeid, selvhverdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Ogden (2015) peker på at sosiale ferdigheter kan undervises på samme måte som andre skolefag, gjennom strukturert undervisning. I tillegg til dette bør

sosiale temaer integreres i den øvrige undervisningen, slik at de gjennomsyrrer skolehverdagen og ikke bare jobbes med innimellom.

Gresham (1998) påpeker også betydningen av å tilpasse trening i sosiale ferdigheter til elevenes ulike behov og forutsetninger. På denne måten blir de sosiale ferdighetene nyttige å lære for den enkelte eleven, og ikke noe som jobbes med på et universelt grunnlag (Gresham, 1998). Læringen bør også skje i naturlige settinger, slik at ferdighetene blir lettere for elevene å relatere seg til og å generalisere til andre settinger (Gresham, 1998). Ogden (2015) sier her at det handler om å finne et balanseforhold mellom strukturerte aktiviteter, og det å utnytte mer naturlige settinger i skolehverdagen. Ogden (2015) trekker videre frem at de voksne også bør stå frem som gode sosiale rollemodeller, samt utøve klasseledelse som fremmer anerkjennelse og gode relasjoner i klassen. Jahnsen, Ertesvåg og Westrheim (Utdanningsdirektoratet, 2007) understreker også lærerens rolle, og sier at det ikke er tilstrekkelig å jobbe med sosial ferdighetstrening alene, det må også jobbes med å skape et inkluderende læringsmiljø i klassen. Her blir arbeid med relasjoner mellom elevene viktig, samt relasjonen mellom lærer og elever. Lærerens evne til å lede klassen og å skape et godt sosialt læringsmiljø vil derfor belyses nærmere i det følgende.

2.4 Det sosiale læringsmiljøet- læreren som klasseleder

Klasseledelse beskrives av Ogden (2015) som undervisnings- og læringsledelse, og innebærer lærerens evne til å organisere, planlegge og lede arbeidet i klassen. Klasseledelse har ifølge Drugli (2012) stor innvirkning på elevenes læring og trivsel, og virker slik inn på det generelle læringsmiljøet i klassen. Nordahl, Mausehagen og Kostøl (1998) fant at skoler med lav forekomst av problematferd blant annet kjennetegnes av en autoritativ klasseledelse, positive relasjoner mellom lærer og elever, et trygt og positivt sosialt klima i klassen, få og tydelige regler, aktiv bruk av ros og oppmuntring, samt tilpasset undervisning innenfor fellesskapets rammer. Sammen danner disse faktorene rammer for de relasjonene som utvikles også elevene imellom, og blir slik sentralt i skolens arbeid med å fremme sosial inkludering (Drugli, 2012).

2.4.1 Lærer-elev-relasjoner

Betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev i etablering av et godt faglig og sosialt læringsmiljø, er godt dokumentert i en rekke forskningsstudier (Hattie, 2009; Nordenbro, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008). Ifølge Nordahl (2010) handler relasjoner om hva andre betyr for deg. Kvaliteten på relasjonene vil utvikles gjennom interaksjon med

andre, og vil slik påvirkes av den samhandlingen og kommunikasjonen som foregår mellom partene (Nordahl, 2010).

Ifølge Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) er det flere faktorer som spiller inn på utvikling av gode relasjoner. Disse er blant annet biologiske disposisjoner som temperament, personlighetstrekk, selvforståelse og tro, utviklingsforløp, og andre faktorer som alder eller kjønn. I tillegg til dette vil begge parter forståelse av relasjonen, og av hverandres roller i relasjonen, virke inn på hvordan relasjonen utvikler seg (Pianta m.fl., 2002). På denne måten vil lærerens oppfatning av eleven, og motsatt, være avgjørende for kvaliteten på relasjonen. Ifølge Drugli (2012) er relasjoner mellom lærer og elever som viser problematferd særlig utsatt for negative samspill, ved at atferden ofte kan medføre irritasjon og frustrasjon. Det er derfor behov for å være særlig bevisst på sine holdninger og tilnærminger i møte med disse elevene.

I en god lærer-elev-relasjon er lærerens evne til å gi tilpassede responser og å vise sensitivitet i møte med elevene viktig (Pianta, m.fl., 2002). Drugli (2012) peker på at lærerens evne til å vise sensitivitet i møtet med elevene handler om å fange opp elevenes signaler, reaksjoner og behov, og ikke å definere elevene ut fra egne oppfatninger og intensjoner. Tilpassede responser er eksempelvis bruk av blikk- kontakt, humor, personlige kommentarer og å bruke elevens navn. Nordahl (2010) bruker betegnelsen ”å se den enkelte eleven”, og sier at man ved å kommentere og stille spørsmål uttrykker en interesse for elevens verden (Nordahl, 2010). Dette forutsetter at læreren ser forbi sine egne private verdier og interesser, og verdsetter det eleven selv er opptatt av (Nordahl, 2010).

Lærerens evne til å formidle aksept og varme er også av betydning for å utvikle tillit i relasjonen (Drugli, 2012). Dette innebærer å møte elevene med anerkjennelse og omsorg, slik at eleven opplever en trygghet og tillit til læreren (Drugli, 2012). Dette er særlig viktig dersom eleven har det vanskelig og ønsker å betro seg til læreren (Drugli, 2012). Drugli (2012) trekker også frem det å kunne gi støtte ved behov, ha kontroll over egen atferd og egne reaksjoner, og etablere strukturer og tydelige grenser.

2.4.2 Rutiner, strukturer og tydelige regler

Tydelige rammer, strukturer og forventninger til elevene inngår som en sentral del av lærerens kompetanse i ledelse av klassen (Ogden, 2015). Ogden (2009) anvender begrepet *proaktiv*

klasseledelse, og utdyper at det handler om å være i forkant av konflikter eller utageringer. Eksempler her kan være å gi beskjeder som angir ønsket atferd fremfor uønsket, være bevisst på overganger mellom aktiviteter, samt å ha beskrivende og konkrete regler (Ogden, 2009). Drugli (2012) peker også på betydningen av at strukturer og rutiner drøftes og innarbeides i hele personalgruppen, slik at de utøves temmelig likt av alle.

Nordahl m.fl. (2005) trekker frem fire ulike hovedformer for klasseledelse, delt inn i autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivende, avhengig av graden av varme og kontroll som utøves av læreren. Den autoritære går ut på at læreren utøver sterk grad av kontroll, men lite grad av varme. Dette kan føre til god ro i klasserommet, men ikke nødvendigvis til at elevene trives. Den autoritative innebærer å gi mye varme, samtidig som læreren har god kontroll og struktur. Dette fremheves som den formen for klasseledelse som stort sett egner seg best. Forsømmende og ettergivende gir begge lite kontroll, mens ettergivende gir mye varme i tillegg. Nordahl (2010) understreker at klasseledelse likevel er situasjonsbetinget, slik at graden av kontroll og struktur vil avhenge av dette.

2.4.3 Bruk av ros og belønning

Bruk av ros og belønning er trolig en kjent metode i norske klasserom i dag, som kan bidra til å skape arbeidsro og fremme positiv atferd. Ifølge Drugli (2012) kan generell uro i klassen være en konsekvens av uhensiktsmessige responser fra læreren. Dette kan for eksempel være at læreren til stadighet irettesetter eller bruker kjeft i tilnærming til elevene. Bruk av tydelige og positive responser kan her bidra til store endringer i elevens atferd (Drugli, 2012; Nordahl m.fl., 2005). Ogden (2009) forklarer ros som en verbal bekreftelse, som øker sannsynligheten for gjentakelse av de handlingene som roses. Ifølge Nordahl m.fl. (2005) anbefales effektiv bruk av ros særlig overfor barn som mangler selvtillit, og som sliter med et negativt selvilde. Konsekvent og effektiv bruk av ros og oppmuntring bidrar til læring av prososial og ønsket atferd (Nordahl m.fl., 2005, s. 238).

Selv om bruk av ros kan være effektivt for å fremme ønsket atferd er det ifølge Ogden (2009) likevel grunn til å utvise bevissthet i anvendelse av dette. Her pekes det på at ros kan oppfattes som uekte dersom den er påtatt, eller om den legger vekt på sosial sammenligning. Ogden (2009) sier her at siden ikke alle elevene har de samme forutsetningene, så kan sammenligninger føre til at noen elever får mye positiv tilbakemelding, mens andre får negativ eller lite tilbakemelding.

Nordahl m.fl. (2005) peker på at barn som er usikre på den voksne, har konsentrasjonsvansker eller har særlig behov for tilbakemelding, kan ha behov for mer enn ros og positiv tilbakemelding. Belønningssystemer kan da være en hensiktsmessig metode i supplement til de andre fremgangsmåtene. Nordahl (2005) understreker her at håndfast belønning over tid skal erstattes av barnas indre motivasjon til å gjennomføre oppgavene, ved at de opplever mestring og økt selvtillit. Belønning kan gis som en overraskelse, eller mer systematisk ved bruk av klistremerke eller poengsystem.

2.4.4 Å kartlegge relasjoner

En del av arbeidet for å få innsikt i hvordan elevene opplever det sosiale miljøet og sin sosiale status i klassen kan være å kartlegge relasjoner mellom elevene. Overland (2007) nevner her bruk av sosiogrammer, for å se hvor populær en elev i klassen er. Sosiogrammer gir ifølge Overland (2007) et øyeblikksbilde av situasjonen, slik at svakheten i bruk av dette er at det ikke nødvendigvis avspeiler stabile sosiale mønstre. Det er derfor behov for å bruke dette regelmessig, for å få frem varigheten i relasjoner. Et sosiogram lages ved bruk av spørsmål som elevene svarer på, hvor de for eksempel rangerer svarene fra en til tre på hvert spørsmål. Spørsmål kan her være hvem elevene foretrekker å være sammen med, hvem de liker å samarbeide med eller annet. Læreren trekker så streker mellom navnene ved bruk av ulike farger som illustrerer første, andre eller tredjevalg. Dette kan gi et mer synlig bilde av hvem som velges først og sist av elevene i klassen. Overland (2007) peker på betydningen av sosiogrammet også for å avdekke eventuelle elevrelasjoner som kan bidra til å trigge problematferd i klassen.

3. Metode

3.1 Kvalitativ metode

Studien bygger på en kvalitativ metode, med intervju som fremgangsmåte. Analysestrategien tar utgangspunkt i en koding og kategorisering av datamaterialet, inspirert av fremgangsmåten i forskningsmetoden grounded theory. Dette gjøres ytterligere rede for under punkt *4.2 en beskrivelse av analyseprosessen*.

Ifølge Krumsvik (2014) kan begrepet metode forklares som en bestemt vei, eller en systematisk fremgangsmåte mot et mål. Hvilken metode man velger er avhengig av hva som er formålstjenlig for de spørsmålene man søker svar på. I denne undersøkelsen ønsker jeg å få mer innsikt i hvordan ulike lærere jobber for at elever som viser problematferd skal inkluderes i det sosiale fellesskapet i klassen, og på den enkelte skole. I studien tas det utgangspunkt i lærernes egne erfaringer med arbeid i skolen. En kvalitativ tilnærming var derfor hensiktsmessig for meg, da den gav rom for å få frem lærernes egne beskrivelser, samt å gå mer i dybden på temaet (Thagaard, 2013).

Jeg støtter meg med valg av en kvalitativ metode til en konstruktivistisk virkelighetsforståelse. Dette innebærer at man ikke kan forstå virkeligheten som en objektiv sannhet man som forsker er ute etter å avdekke (Postholm, 2010). Virkeligheten må her forstås i lys av den samhandlingen som skjer mellom forskeren og forskningsdeltakerne. På denne måten vil interaksjonen mellom meg som forsker og informantene være av betydning for resultatene av studien. Jeg har derfor lagt vekt på å beskrive møtet mellom meg og informantene, og hvordan min bakgrunn og forforståelse kan ha virket inn på intervjusituasjonen.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Studien er forankret i en hermeneutisk vitenskapstradisjon. Innenfor hermeneutikken vektlegges det å skape mening i handlinger, gjennom en dypere fortolkning av det som umiddelbart fremtrer (Thagaard, 2013). Dette innebærer at man som forsker gjør noe mer enn bare å gjengi informantene sine utsagn. Når man fortolker forsøker man å tillegge disse utsagnene en større mening. Ifølge Thagaard (2013, s. 41) kan tolkning av intervjutekster sees på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren studerer den meningen som teksten formidler. Målet er her å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. Fortolkning spiller

inn i alle deler av denne forskningsprosessen, men er særlig fremtredende i den siste fasen av analysen. Her reduseres og sorteres datamengden gjennom en kodings- og kategoriseringsprosess. I denne prosessen forsøker jeg å finne meningen i informantenes ytringer, ved å sammenligne og stille spørsmål til teksten.

Betegnelsen *den hermeneutiske sirkel* brukes ofte innenfor hermeneutikken. Dette viser til at fortolkning er en prosess, hvor mening må forstås i lys av den sammenhengen den opptrer i (Thagaard, 2013). For å finne frem til meningen i de intervjutekstene jeg studerte, ble det derfor vesentlig å se deler av intervjutekstene i lys av helheten. Dette innebar å se utover de enkelte utsagnene til informantene, og vurdere hvorvidt disse virket å stemme overens med resten av materialet. Intervjuene ble både sammenlignet og fortolket i lys av hvert enkelt intervju, men også i forhold til det samlede intervjumaterialet.

3.2.1 Forforståelse og forskerrolle

Som forsker har man med seg en forforståelse som er med på å påvirke forventninger og tolkninger i møte med det felt, eller de personer man studerer (Thagaard, 2013). I dette tilfellet kan min bakgrunn og erfaring med arbeid i skolen være med på å påvirke møtene med informantene, og mine tolkninger av intervjuene og konteksten. Gjennom kjennskap til feltet man studerer kan det være utfordrende å se nye innfallsvinkler eller å forstå ting på nye måter. En særlig utfordring her kan være å stille med et åpent sinn i møte med informantene. Nilssen (2012, s. 69) peker på at man bør være klar over sin egen forutinntatthet, og at man derfor bør la teksten presentere seg selv, for deretter å sammenligne tekstens sannhet med sin egen forforståelse. Jeg vil på bakgrunn av dette være bevisst og kritisk til min forforståelse gjennom hele forskningsprosessen, samt forsøke å synliggjøre grunnlaget for mine tolkninger ved å beskrive de ulike stegene i innhenting av data og i analysen.

Thagaard (2013) peker på at kjennskap og nærhet til feltet også kan ha sine positive sider. Når forskeren kjenner miljøet godt, så kan dette redusere avstanden mellom forsker og informant, noe som er viktig for å skape en tillitvekkende relasjon i intervjusituasjonen. I denne undersøkelsen kan min kjennskap til- og erfaring med arbeid i skolen ha ført oss nærmere gjennom et felles miljø, et felles ”språk”, og felles kollegaer. Dette kan ha ført til at informantene opplevde det som lettere å åpne seg å fortelle om sine erfaringer i tilknytning til temaet.

3.3 Delvis strukturerte intervjuer

Jeg valgte å benytte meg av en delvis strukturert intervjuform, da dette virket best egnet for mitt formål. Denne intervjuformen gir en viss likhet og struktur i fremgangsmåte, samtidig som den er fleksibel. På denne måten fikk jeg muligheten til å følge opp utsagn som var av interesse for temaet. Ryen (2002, s. 97) peker på at dersom man ønsker å få frem informantenes perspektiver, vil en for stor grad av forhåndsstrukturering virke mot sin hensikt. Samtidig kan man ved å benytte for lite struktur oppleve å sitte igjen med mye overflødig informasjon. Som uerfaren intervjuer ble det derfor en mellomting mellom disse to gradene av strukturering. Her vurderte jeg det slik at jeg mangler den tryggheten som kreves for å kunne improvisere og å følge opp informantenes utsagn fullt ut, uten forhåndsdefinerte retningslinjer.

3.3.1. Intervjuguiden

Under forberedelsene til intervjuene utformet jeg en intervjuguide med konkrete tema og intervju spørsmål (Krumsvik, 2014). Denne gav meg retningslinjer, og fungerte derfor som en veileder og støtte for meg underveis i intervjuene.

Intervjuguiden tar utgangspunkt i de forskningsspørsmålene jeg søker å få belyst, og er utformet på bakgrunn av min kunnskap og erfaring i tilknytning til oppgavens tema. Strukturen er lagt opp etter det Thagaard (2013) benevner som tre grunnprinsipper for utarbeiding av intervjuguide. Disse består av hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og ledetråder. Spørsmålene er formulert med tanke på å gi informantene rom for å komme med egne erfaringer og beskrivelser innenfor et tema, uten for mye påvirkning fra meg som intervjuer. Jeg har derfor forsøkt å stille mest mulig åpne spørsmål som gir informantene mulighet til å fortelle om sine erfaringer.

3.3.2 Prøveintervjuer

Det ble i forkant av intervjuundersøkelsene gjennomført tre prøveintervjuer. Her forsøkte jeg å skaffe personer som var mest mulig like de informantene jeg søkte til hovedintervjuene, da dette gav et best mulig utgangspunkt for vurdering av kvaliteten på intervjuguiden og meg som intervjuer. Jeg endte opp med tre kandidater som alle har erfaring med arbeid i skolen. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd og deler av de transkribert. Det ble deretter på bakgrunn av intervjuene, og samtaler med informantene i etterkant, gjort nødvendige endringer i oppsettet på intervjuguiden. Jeg fikk også her noen refleksjoner knyttet til meg som intervjuer, som gav meg et bedre utgangspunkt for gjennomføring av hovedintervjuene.

3.3.3 Valg av informanter

Informantene er strategisk valgt ut på bakgrunn av egenskaper og kvalifikasjoner som er relevante i forhold til den problemstillingen jeg ønsker å belyse. Fremgangsmåten jeg har valgt kan derfor kalles for et strategisk utvalg (Thagaard, 2013). I denne undersøkelsen var det naturlig at valget falt på rektorer og lærere ved ulike barneskoler. Dette er med en antakelse om at rektorer og lærere som er nærmest praksisfeltet, er de som er best egnet til å beskrive måten de jobber på. De vil i tillegg gjennom sin utdanning og erfaring i skolen, inneha de nødvendige egenskaper og kvalifikasjoner for å kunne belyse temaet og problemstillingen i oppgaven.

Av alle syv informantene i undersøkelsen er det bare én rektor. Det var i utgangspunktet min intensjon å få en mer jevn fordeling mellom rektorer og lærere. Dette kunne fått frem et mer overordnet perspektiv i forhold til hvordan skolene jobber, samt gitt mulighet til å belyse eventuelle forskjeller i rektorers og læreres perspektiver på temaet. Da det kun er én rektor som deltar i undersøkelsen vil jeg ikke legge vekt på dette, men inkludere rektoren som en del av det samlede utvalget.

Jeg visste på bakgrunn av andres erfaringer at det kunne være utfordrende å få tak i nok informanter til å delta i intervjuundersøkelsene. Jeg tok derfor et valg om å gå bredt ut, og inkludere ikke bare kontaktlærere som er nærmest den enkelte klasse, men også andre ansatte i skolen med lærerutdanning i bunnen. Her inngår blant annet spesialpedagog og timelærere. Felles for alle disse er at de har en lærerutdanning i bunnen, og lang erfaring med arbeid i skolen. Alle utenom rektor var under tidspunktene for intervjuene primært tilknyttet femte, sjette og sjuende trinn. Dette gir et mer felles utgangspunkt for samtale om praksis på området.

3.3.4 Opprettelse av kontakt

Kontakt med informantene ble opprettet via mail som jeg sendte ut til alle barneskoler i, og noen utenfor, Tromsø. Forespørslene ble sendt ut til rektorer og/eller enhetsledere på hver enkelt skole, som igjen videresendte det til sine kollegaer ved interesse for deltakelse. Respons fra lærere som var interesserte i å delta ble mottatt tilbake på mail. Jeg tok deretter kontakt med de aktuelle kandidatene gjennom telefonsamtaler, for å avtale nærmere sted og tidspunkt for intervjuene.

Jeg startet ut med fem informanter fra to ulike barneskoler. Her var fire av informantene fra den ene skolen, og bare én fra den andre. Siden det var en såpass stor skjevhet i forhold til fordelingen på skolene ønsket jeg å få tak i flere informanter. Etter å ha tatt kontakt med rektor på en tredje skole endte jeg opp med til sammen syv informanter fra tre ulike skoler. Ryen (2002) påpeker at det er ikke noen fast oppskrift på hvor mange informanter som burde inngå i en kvalitativ intervjuundersøkelse, men at det her må gjøres en vurdering av hva som er hensiktsmessig i den enkelte studien. Siden hensikten i en kvalitativ undersøkelse ikke er å generalisere, men å oppnå dybdekunnskap, vurderte jeg utvalget som tilstrekkelig for oppgavens hensikt og omfang.

3.3.5 Gjennomføring av intervjuundersøkelser

De første fem intervjuene ble av praktiske årsaker gjennomført innenfor en relativt tett tidsperiode på to til tre uker, mens de siste to ble utført ett par måneder etter dette. Fordelen med å ha såpass tette intervjuer i starten var at tanker som dukket opp underveis i intervjuene fortsatt var ferske når jeg gikk over til det neste. Ulempen var at det ble litt liten tid til å reflektere nøye over min egen rolle i intervjusituasjonen og til å gjøre eventuelle endringer på bakgrunn av dette. Det at de siste to intervjuene kom såpass lenge etter de andre førte til at jeg hadde fått litt mer tid til å reflektere over min egen rolle, og derfor var noe mer bevisst på min opptreden i intervjusituasjonen. Dette kan ha vært med på å påvirke hvordan informantene opplevde intervjusituasjonen, og slik ha virket inn på svarene som ble gitt. Mitt inntrykk her er likevel at dette ikke har hatt en særlig stor innflytelse på resultatene, da alle informantene er blitt stilt de samme utgangsspørsmålene.

Alle intervjuene foregikk på de enkelte skolene, med egne rom satt av til formålet. Jeg opplevde at det generelt var lite forstyrrende elementer i omgivelsene rundt. Det var kun ett av intervjuene som ble kort avbrutt av en kollega som kom inn. Til tross for dette opplevde jeg ikke at det hadde noen nevneverdig innflytelse på meg eller informanten. Varigheten på hvert enkelt intervju varierte på mellom tjue og førti minutter. I noen av intervjuene opplevde jeg at informantene var veldig selvstyrte og hadde mye å snakke om, mens andre var mer tilbakeholdne. Det er vanskelig å si om dette for noen kan ha vært et uttrykk for at de følte seg ukomfortable med situasjonen eller samtalen.

3.3.6 Lydopptak og transkribering

Det ble benyttet lydbåndopptaker med mikrofon under alle intervjuene. Den har fungert slik at den har ligget på bordet mellom meg og informanten. Dette har vært informert og klarert i

forkant av hvert intervju, og det har ikke vært et fokus på denne underveis i intervjuene ut fra mine observasjoner.

Prosessen med å lytte gjennom og transkribere lydopptakene startet rett etter de første intervjuene var gjennomført. Dette gjorde jeg bevisst fordi jeg ønsket å ha samtalen mest mulig friskt i minnet når dette arbeidet ble utført. På denne måten var det lettere for meg å huske hele konteksten slik den var, noe som gav meg et bedre utgangspunkt for å bevare autentisiteten i samtalene ved overføring til skrift.

Under transkriberingen la jeg vekt på å bevare mest mulig av informasjonen i intervjuene. Jeg valgte derfor å lage meg et eget system som jeg fulgte konsekvent i denne prosessen. Dette sikret også en mest mulig lik behandling av intervjuene. Her valgte jeg å markere pauser, latter og ord som ble lagt særlig trykk på i samtalen. Andre hendelser av betydning ble også notert ned i parentes. I etterkant av hvert intervju skrev jeg ned noen korte notater om helhetsinntrykk av intervjuene, og tanker jeg gjorde meg i forhold til analysen.

3.4 Etisk behandling

Etisk behandling er ivaretatt først og fremst gjennom innmelding og godkjenning av prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Prosjektet er nummerert med 45122, og ligger som vedlegg nummer tre til sist i oppgaven.

Det er i tillegg viktig å ivareta prinsippet om informert samtykke (Thagaard, 2013). Informantene er derfor gitt god informasjon om innhold og konsekvenser ved deltakelse i studien. Dette innebærer ivaretagelse av anonymitet, samt muligheten til å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt i studien. All informasjon er gitt i både skriftlig og muntlig form. Alle som har deltatt i studien har signert samtykkeerklæring og all data vil slettes ved prosjektslutt.

Etiske avveininger i forhold til personvern har også vært nødvendig. Ifølge Thagaard (2013) innebærer retten til beskyttelse av privatliv at deltakerne ikke skal kunne identifiseres. For å oppfylle dette kravet har jeg vært nøye i anonymisering av de ulike skolene og informantene som deltar i studien.

3.5 Kvaliteten på studien

Begrepene pålitelighet og gyldighet brukes ofte i kvalitative forskningsstudier for å vurdere forskningens kvalitet (Thagaard, 2013). Begrepet pålitelighet viser her til om forskningen er gjennomført på en troverdig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 2001). Innenfor kvantitativ forskning brukes ofte begrepet *reliabilitet* i denne sammenhengen, og viser til forskningens repliserbarhet. Det er flere forfattere som peker på at et slikt kriterium for kvalitet er forankret i en positivistisk forskningstradisjon, hvor det stilles krav til forskningens nøytralitet og objektivitet (Thagaard 2013, s. 202 og Ryen 2002, s. 176). Det argumenteres her for at kvalitative forskningsmetoders forankring i et konstruktivistisk ståsted, ikke er forenelig med slike objektive mål på forskningens kvalitet. Her vil forsker og forskningsdeltakere ha en gjensidig påvirkning på hverandre, og forskeren kan derfor ikke sees på som uavhengig og nøytral. På denne måten vil ikke en annen forsker som gjennomfører en lignende undersøkelse nødvendigvis komme frem til de samme resultatene.

Thagaard (2013, s. 202) sier at reliabilitet i kvalitative studier handler om at forskeren gjennom å redegjøre for datautviklingen, skal overbevise leseren om kvaliteten på forskningen. I min forskningsstudie gjøres dette først og fremst gjennom en beskrivelse av den fremgangsmåten jeg har benyttet under innsamling og bearbeiding av data. Dette i tillegg til at jeg gjør rede for de ulike fasene av analyseprosessen, som danner grunnlaget for de resultatene jeg har lagt frem i studien.

Et annet kriteriet i vurdering av studiens pålitelighet er hvorvidt forskeren er tydelig i å skille mellom hva som er rene gjengivelser av intervjureferater, og hva som er forskerens egne fortolkninger (Seale 1999: s. 147- 157, gjengitt i Thagaard, 2013, s. 203). Ryen (2002) peker i denne sammenhengen på at bruk av sitater sjelden er tilstrekkelig for å gi leseren mulighet til å vurdere grunnlaget for forskerens konklusjoner. Jeg har på bakgrunn av dette valgt å utforme en modell, som vises under kapittel 4 *presentasjon og drøfting av funn*, som viser et eksempel på hvordan jeg har utarbeidet en av kodene. I tillegg til dette vil grunnlaget for sammenslåing av koder inn i felles kategorier gjøres rede for her. Dette gjøres ved at jeg beskriver hvordan jeg har tenkt i utviklingen av en av hovedkategoriene.

De sitatene som benyttes i oppgaven vil i all hovedsak fremstilles i sin verbale form, hvor eventuelle omskrivninger kun er gjort av hensyn til ivaretagelse av anonymitet, eller av

grammatiske hensyn. Disse vil sammen med mine beskrivelser av analyseprosessen, kunne danne et mer tydelig bilde av hva som er informantenes egne utsagn, og hva som er mine fortolkninger av disse. Sammen gir dette et mer helhetlig bilde av grunnlaget for mine konklusjoner.

En kritikk til studiens pålitelighet kan være at det er mange informanter fra én spesifikk skole. Det er derfor vanskelig å si om resultatene kunne blitt annerledes dersom utvalget hadde vært mer jevnt fordelt. Siden målet i denne studien ikke er å generalisere, men å få mer innsikt i hvordan lærere i ulike skoler jobber, er det likevel ikke sikkert dette er av stor betydning for denne studien.

Forskningens kvalitet måles også i hvorvidt de tolkningene som er gjort, er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013, s. 205). Begrepene gyldighet og validitet brukes begge i denne sammenhengen, og handler om grunnlaget for de fortolkingene som er gjort (Thagaard, 2013, s. 204). Man kan skille mellom *intern validitet* i form av en vurdering som er gjort av fortolkningen innenfor den enkelte studien, og om *ekstern validitet* som handler om studiens overførbarhet til andre settinger (Thagaard, 2013).

I min studie har jeg forsøkt å sikre studiens gyldighet gjennom å være mest mulig ”gjennomsiktig” i beskrivelsen av alle fasene i studien. Dette gir leseren en mulighet til kunne vurdere grunnlaget for de tolkningene jeg har gjort i analysen. Jeg har i tillegg til dette valgt å ta opp alle intervjuene på bånd, og transkribere disse i ettertid. Dette har bidratt til å øke kvaliteten på analysen ved at jeg har hatt mulighet til å lytte til lydfilene og gå gjennom transkripsjonene flere ganger. På denne måten har jeg sikret meg at jeg på ulike tidspunkter i forskningsprosessen har den samme forståelsen av det informantene sier. Jeg har også sendt de sitatene som brukes i oppgaven til de informantene som ønsket dette. Her var det tre av de syv informantene som tok imot tilbudet og fikk tilsendt sitatene på mail, hvor disse ble godkjent. På denne måten har informantene fått en mulighet til å komme med sine vurderinger av fremstillingen.

Som tidligere nevnt har jeg ikke lagt vekt på å skille mellom grader av problematferd i oppgaven. Konsekvensen av dette kan være at lærerne har veldig ulike forestillinger og erfaringer knyttet til hvem elevene som viser problematferd egentlig er. En ytterligere inndeling av problematferd etter grad kunne muligens gitt et mer tydelig og felles grunnlag

for lærerne i samtale om måten de jobber på. Det kan tenkes at dette kunne styrket forskningens gyldighet. Til tross for dette opplever jeg at lærerne i stor grad beskriver prinsipper for deres tilnærminger til temaet, og ikke spesifikke tiltak knyttet til enkeltelever. På denne måten kan man tenke at disse prinsippene uansett må tilpasses de enkelte elevene. Alvorligheten av problematferden vil slik ikke ha betydning for resultatene.

En annen svakhet i studien kan være at den ikke belyser elevenes egne opplevelser av om de er sosialt inkluderte. Det er derfor vanskelig å si om lærernes arbeidsmåter faktisk fører til inkludering for disse elevene. Studien tar slik forbehold om at lærernes oppfatninger og observasjoner av samholdet i elevgruppa faktisk stemmer. For å få innsikt i elevenes egen opplevelse måtte det trolig vært gjennomført intervjuer med elevene selv, eller observasjoner i klasserom og/eller friminutt/fritidsarenaer. Dette var etter min vurdering ikke hensiktsmessig med tanke på studiens omfang og tidsperspektiv. I tillegg kunne det medført noen etiske dilemmaer med tanke på hvilke elever som skulle vært gjenstand for intervju eller observasjon. En styrke i denne studien kan være at lærerne selv beskriver måter de jobber for å få innsikt i om elevene opplever seg inkluderte. Dette gir leseren en egen mulighet til å vurdere i hvilken grad lærerne virker å ha innblikk i dette.

En tydelig beskrivelse av hele forskningsprosessen og den konteksten forskningen foregår i, gir leseren en mulighet til selv å vurdere hvorvidt resultatene fra studien kan overføres til deres setting. Dette er med på å ivareta forskningens krav om overførbarhet (Ryen, 2012).

4. Presentasjon og drøfting av funn

4.1 Oppbygning av kapittel

I dette kapitlet presenteres og drøftes de funnene jeg har gjort på bakgrunn av en analyse av datamaterialet. Kapitlet starter med en nærmere beskrivelse av de ulike fasene i analyseprosessen. Her gjøres det rede for tankeprosessen underveis i kodingen, og det gis konkrete eksempler på hvordan jeg har gått frem i utvikling av koder og kategorier. I det følgende presenteres studiens seks hovedkategorier, hvor den siste kategorien utgjør oppgavens kjernekategori:

1. *Vennskap, relasjoner og sosial tilhørighet*
2. *Å dra i samme retning*
3. *Kartlegging av sosiale relasjoner*
4. *Tydlig klasseledelse*
5. *Å legge til rette for mestring*
6. *Å synliggjøre verdi*

Sammen representerer kategoriene studiens funn, og danner utgangspunktet for å besvare problemstillingen: *”Hvordan jobber lærere i ulike barneskoler med sosial inkludering for elever som viser utagerende problematferd?”* disse vil presenteres og drøftes senere i kapitlet, etter gjeldende rekkefølge. Kategorien *”Å synliggjøre verdi”* vil som studiens kjernekategori legges frem og drøftes til sist, hvor den her relateres til de andre fem hovedkategoriene.

Før beskrivelsen av analyseprosessen gir jeg en kort innføring med bakgrunnsinformasjon om de ulike skolene og lærerne. Dette er for å danne et bilde av konteksten rundt undersøkelsen. Her vil jeg også si noe om mitt helhetsinntrykk av skolene og informantene, i forhold til deres erfaringer og kompetanser i tilknytning til arbeid med problematferd.

Jeg har valgt å vise til informantene som lærer A, B, C, D, E, F, og G. Fire av informantene tilhører skole 1, én tilhører skole 2, og to tilhører skole 3. Jeg vil benytte meg av sitater fra intervjuene for å synliggjøre de ulike informantenes beskrivelser. Sitatene brukes for å understøtte informantenes stemmer og slik klargjøre de forholdene som tas opp (Postholm, 2010). Disse vil skilles fra resten av teksten og markeres med innrykk. I stedet for komma og

punktum har jeg valgt å markere vanlige pauser i intervjuene med symbolet (...). Dette fordi det kan være vanskelig å avgjøre når det skal være komma og punktum i oversettelse fra lyd til skrift. Der hvor pausene er markante vil disse markeres med (0,2), altså pause på lengre enn to sekunder. I tilfeller hvor lærerne etterligner noen eller eksemplifiserer noe markeres dette med tegnene <tekst>.

Informantenes tilhørighet i forhold til skole vil ikke synliggjøres i teksten, da de selv vet hvor mange fra deres skole som deltar i undersøkelsen. Siden antall informanter er såpass skjevt fordelt mellom skolene, ville det i et slikt tilfelle vært mulig å identifisere enkeltpersoner. Synliggjøring av tilhørighet vurderes ikke som betydningsfullt for studien, da fokuset ikke er på å belyse forskjeller mellom de ulike skolene. Siden det kun er én rektor som deltar i undersøkelsen vil betegnelsen ”lærere” brukes om alle informantene. I sitatene som benyttes vil lærerne der hvor det er språklig hensiktsmessig refereres til som ”han”, dette uavhengig av kjønn.

4.2 En beskrivelse av analyseprosessen

Prosessen med å analysere datamaterialet startet allerede etter gjennomføring av de første intervjuene. Her ved at jeg dannet meg bilder og tanker som gav meg retningslinjer for den videre analysen. Jeg var likevel bevisst på å ikke låse meg fast i en oppfatning på et for tidlig stadiet, og forsøkte derfor å stille meg mest mulig åpen for nye ideer.

Siden jeg valgte å transkribere alle intervjuene fikk jeg god tid til å bli kjent med datamaterialet. Ifølge Nilssen (2012) utgjør transkriberingen en viktig del av analysen. Dette ved at man allerede her kan gjøre seg tanker om viktige temaer i intervjuene. Transkriberingen var en langsom prosess med mye frem og tilbake for å forsikre meg om at jeg hadde oversatt riktig. Jeg valgte her å ta notater dersom jeg kom på tanker og refleksjoner, noe som ble en støtte for meg senere i prosessen. Dette ved at jeg kunne sammenligne mine tidlige oppfatninger med det jeg tenkte på et senere tidspunkt, og slik se om disse tankene stemte overens.

Etter den ferdige transkriberingen startet arbeidet med å skaffe seg oversikt over, og komprimere datamaterialet. Jeg valgte her å støtte meg til prinsippene om *åpen koding*, *aksial koding*, og *selektiv koding*. Denne kodingsprosessen har sin opprinnelse fra forskningsmetoden ”grounded theory”, som ble utviklet av Glaser og Strauss på 1960 tallet

(Postholm, 2010). Kjennetegn ved denne metoden er at forskeren har en induktiv tilnærming, hvor målet er å utvikle nye teoretiske ideer med basis i datamaterialet. Teori blir slik skapt i møte med det empiriske datamaterialet, derav er teorien ”grounded” i dataene (Postholm, 2010). Analysestrategien jeg anvender i denne studien skiller seg her fra grounded theory ved at jeg ikke tar sikte på teorigenerering, men heller å se relevante funn i lys av den forskningen som allerede foreligger på området. Jeg har likevel hatt som mål å ha en induktiv fremgangsmåte, hvor teoriene først og fremst trekkes frem i den senere delen av analysen.

I den åpne kodingsfasen blir data delt inn i mindre deler og gitt et navn, eller en kode (Postholm, 2010). Her startet jeg med å gå nøye gjennom hver av de transkriberte intervjuene, og kode alt som fremsto som relevant for problemstillingen. Dette utgjorde i all hovedsak alt intervjumaterialet, da jeg på dette stadiet i analysen ikke var helt sikker på hva som ville være relevant og ikke. Jeg forsøkte her å stille med et mest mulig åpent sinn, noe som også er i tråd med den åpne kodingen (Postholm, 2010). Koder og tanker som dukket opp ble fortløpende notert i margin på transkripsjonene, og ble en støtte for meg i den senere delen av analysen.

Som redskap i den åpne kodingsfasen opprettet jeg en tabell i skriveprogrammet Word, hvor jeg skrev inn navn på de ulike kodene, og eksempler på sitater som illustrerte disse. Ved siden av kodene førte jeg inn sidetall og nummer på intervju, slik at jeg lett kunne finne igjen kodene i transkripsjonene. Dette lettet jobben med å sammenligne og slå sammen koder til felles kategorier i den senere fasen. Nedenfor har jeg ved bruk av en tabell laget et eksempel på hvordan jeg har utviklet koden ”å være ønsket og akseptert” som ligger under hovedkategorien ”vennskap, relasjoner og sosial tilhørighet”:

Kode:	Eksempler på sitater:	Refleksjoner:
”å være ønsket og akseptert”	” <i>Sosial inkludering det går jo på mange plan (..) men sånn som æ ser det så e det jo et genuint ønske fra andre (..) om å ha dæ me (..) å det å føle sæ akseptert som en del av en gruppe</i> ” (lærer A)	Lærer A sier eksplisitt at inkludering forutsetter et genuint ønske og aksept fra andre.

	<i>"Disse eleven blir nok veldig ofte stigmatisert (..) førde at dæm utøve den atferdn dæm gjør (..) sånn at det e veldig mye jobbing førr å få aksept førr det"</i> (lærer A)	Aksept forstås som en vesentlig forutsetning for sosial inkludering. For at de andre skal ønske å være sammen med eleven så må de jobbe med å få aksept i elevgruppa.
	<i>"Det vi må gjøre det e å hjelpe di hær ongan tell (...) å opptre på en sånn måte at dæm (...) får aksept, at andre 'vil ha dæm me'"</i> (lærer B)	For å oppnå inkluderingens krav om aksept må de hjelpe eleven til en mer hensiktsmessig atferd. Dette kan føre til at de andre faktisk ønsker å være sammen med eleven, og ikke bare er det fordi de må.

I den aksiale kodingsprosessen er målet å spesifisere en kategori eller et fenomen ved hjelp av de ulike forhold som skaper dem (Postholm, 2010). Dette gjorde jeg gjennom å sammenligne, stille spørsmål, og finne fellestrekk i kodene, for så å samle de i mer overordnede kategorier. Utfordringen her var at mange av kodene var til dels overlappende, samtidig som jeg opplevde at de skilte seg noe fra hverandre. Dette førte til at en del av kodene måtte kodes på nytt. På denne måten bevegde jeg meg hele tiden mellom de ulike fasene av kodingsprosessen, og endret på koder etter hvert som jeg fikk en ny forståelse.

Kategorien "Å legge til rette for mestring" vil her fungere som et eksempel på utforming av en hovedkategori. Dette kan være med på å tydeliggjøre noe av grunnlaget for sammenslåing av koder. Lærerne snakket i flere sammenhenger om temaer som kunne knytte seg til denne kategorien. Ved å se gjennom koder og sammenligne disse innad i hvert intervju, og på tvers av intervjuene, kom jeg frem til at kodene "støtte" og "sosial ferdighetstrening" var koder som kunne danne en felles kategori.

Koden "støtte" handler om hvordan lærerne er med på å hjelpe elevene til inkludering, ved bruk av strategiske gruppesammensetninger, voksenstøtte i friminutt, og organiserte

aktiviteter i skolegården. Gruppene settes sammen på bakgrunn av hvem lærerne tror kan komme til å fungere godt sammen, og hvor de ser et potensiale for etablering av relasjoner og vennskap. Lærerne fungerer også som en støtte for elevene, gjennom for eksempel å foreslå eller hjelpe de til aktiviteter. Trivselslederleker er her en måte å organisere aktiviteter på, som styres av elevene selv.

Den andre koden handler om å øve på sosiale ferdigheter. Denne går ut på å utvikle elevene sine forutsetninger for sosial samhandling med andre barn, ved å øve på ulike sosiale settinger, samt å samtale om ulike sosiale temaer. Den mest nevnte fremgangsmåten er bruk av rollespill, hvor elevene anvender sine kompetanser til å reflektere over ulike løsningsstrategier sammen med læreren.

Sammen danner de ovennevnte kodene utgangspunktet for kategorien ”Å legge til rette for mestring”. Lærernes tilnærminger kan her forstås som en måte å styrke muligheten for at elevene skal oppleve positive samhandlinger med andre jevnaldrende. For å gjøre dette må lærerne trolig kunne støtte elevene i utvikling av vennskap. Dette både direkte og indirekte, ved å sette sammen grupper av elever som kan passe sammen, men også å være tilgjengelige i situasjoner hvor elevene har behov for støtte. I tillegg kan det å øve på sosiale ferdigheter sees på som en måte å styrke elevenes individuelle forutsetninger for sosial deltakelse.

Den siste delen av kodingen går ut på å finne en kategori som utgjør ”kjerne-kategorien” i datamaterialet, og systematisk relatere den til de andre kategoriene (Postholm, 2010). På en overdreven måte består den av alle analyseproduktene fortettet i noen få ord som synes å forklare hva forskningen dreier seg om (Postholm, 2010 s. 90). På bakgrunn av en sammenligning og gjennomgang av de ulike hovedkategoriene har jeg kommet frem til at kjerne-kategorien her best kan betegnes som ”Å synliggjøre verdi”. Denne kategorien er relevant i forhold til hele skolen sin måte å jobbe på, å kan slik sies å danne utgangspunktet for skolens arbeid med sosial inkludering. Dette vil bli ytterligere drøftet og relatert til de øvrige kategoriene til sist under presentasjon og drøfting av kategoriene.

4.3 Bakgrunnsinformasjon og helhetlig inntrykk

Alle skolene er bygd opp fra trinn 1-7, og hører til i den samme kommunen. De har alle omtrent samme elevtall, og er bygd opp som ordinære skoler (ikke base skoler). Felles for alle informantene er at det har minimum fem års arbeidserfaring som lærere i skolen, hvor flere av

dem har jobbet i over ti år som lærere. De fleste har jobbet i over fem år på nåværende arbeidsplass. Det er noe variasjoner i hvilken trinn lærerne har erfaringer med. Stillingene består av til sammen én rektor, fem kontaktlærere, og én spesialpedagog og timelærer.

I intervjuene spurte jeg om lærernes egne erfaringer i møte med elever som viser problematferd. Dette var for å få frem om det var store variasjoner i lærernes erfaringsgrunnlag og kompetanse i møte med denne elevgruppa. I et slikt tilfelle kunne det vært et spørsmål om hvorvidt eventuelle ulikheter i svarene kunne vært sett i lys av dette.

Mitt helhetlige inntrykk er at lærerne samlet sett har lang erfaring, og god kompetanse med ulike typer problematferd i klasserommet. De fleste lærerne snakker om alt fra uro i klasserommet, til mer alvorlige handlinger som innebærer fysisk utagering mot personer eller gjenstander. De fleste peker på at de opplever forekomsten av utagerende atferd som lav, og særlig den typen som viser seg i form av generell bråk og uro i klasserommet. Her gis det uttrykk fra lærerne om at skolene har gode forebyggende mekanismer, noe som vises nede på elevmassen. Flere av lærerne peker på at også den atferden som gir seg uttrykk i form av fysisk utagering er det generelt lite av, men at denne ofte kan oppleves som større i omfang med tanke på at den er mer krevende å jobbe med. Her trekkes det også frem at det kan være forskjeller imellom trinnene, hvor den utagerende atferden ofte kan være mest synlig på de laveste trinnene.

Lærerne er generelt opptatt av å utnytte skolens ressurser og økonomi på en best mulig måte. Dette selv om de noen ganger opplever utfordringer i håndtering av utagerende problematferd i klasserommet. Flere lærere snakker her om at de ofte er få lærer, eller bare én, i en klasse med rundt 20 elever. Her snakkes det om at det noen ganger kan gå på bekostning av elevenes trygghet, dersom det for eksempel er vanskelige hjemmeforhold inne i bildet. I flere tilfeller sier lærerne at dersom elever skal få tildelt ekstra ressurser må de helst ha en diagnose. Den sosiale utviklingen oppleves som noe skolen må klare å håndtere på egen hånd. Dette fører til at det i mange tilfeller må byttes på de ressursene som er tilgjengelig på skolen, slik at de kommer flest mulig elever til gode. Noen ganger kan dette gå på bekostning av andre ting.

Lærernes syn på problematferd bærer preg av en relasjonell forståelse, hvor de ser på sammenhengen mellom det miljøet eleven omgir seg med, og eleven selv. Dette viser seg ved at lærerne generelt er opptatt å jobbe både med miljøet, i form av skolens organisering og

samspeilet med eleven. I tillegg er de opptatt av å jobbe med elevens individuelle forutsetninger som sosial kompetanse, og demping av utagerende atferd. Lærerne er også opptatt av å forsøke å forstå bakgrunnen for eleven sin atferd. Flere av lærerne peker her på at elever kan ha en vanskelig hjemmesituasjon, eller andre forhold som kan bidra til at eleven utviser en problematisk atferd. Lærerne er slik opptatt av å kartlegge eleven sin helhetlige situasjon, for å ha et best mulig grunnlag for hvordan de kan møte eleven sine ulike behov.

4.4 Vennskap, relasjoner og sosial tilhørighet

I intervjuene var begrepet sosial inkludering et aktuelt tema å få ytterligere avklart. Jeg ønsket her å få frem lærernes egne forståelser av begrepet, da dette kunne si noe om grunnlaget for den tenkningen og de arbeidsmåtene de har. Lærerne ble også spurt om den praktiske organiseringen av undervisningen. Dette fordi det fortsatt i dag benyttes segregerte undervisningsformer for disse elevene. Lærerne er samlet sett opptatt av at elevene skal delta i det samme klasserommet, være ønsket og akseptert, og oppleve relasjoner og vennskap med andre som bygger på gjensidige positive følelser.

4.4.1. Organisering som forutsetning for inkludering

Lærerne gav i intervjuene uttrykk for at en forutsetning for å bli sosialt inkludert i elevgruppa, er at alle elevene er fysisk tilstede inne i det ordinære klasserommet. Det er også dette som er den vanlige praksisen på alle skolene. Lærer B peker på at dersom man skal fungere godt i et sosialt fellesskap, er det en forutsetning at man faktisk deltar i dette. Han sier følgende på spørsmål om skolen sin organisering av undervisningen:

”unga e allti i si sosiale setting (0,2) nån ganga e det strævsomt og kræve at vi må jobbe ganske intenst, og det e heilt unntaksvis at vi tar barn ut. Fordi at vess du bynne å ta barn ut og lære dæm strategia som handle om at dæm ikje e ilag me andre (..) så e man egentli like langt.” (Lærer B)

Lærer A er sier at ingen av elevene i hans klasse mottar undervisning utenfor det ordinære klasserommet, og at det er han tydelig på at han ikke ønsker. Dersom en elev har behov for særskilt tilrettelegging skal dette så langt det lar seg gjøre være inne i klassen. Han ønsker heller ikke at enkeltelever skal pekes ut på noen måte:

”Som hovedregel så skal det (undervisningen) være inne i klasserommet (..) det skal foregå inne i klasserommet og det skal ikje være særskilt fokus på den eleven (..) som

får ekstra hjelp (..) før hjelpa skal legges på et sånt nivå at det e på en måte tilgjengeli før di svakeste og mest utagerende (..) samtidi som det doseres tell øvrig klasse (..) så det betyr at det må legges på et nivå som e tilpassa di mest (..) utagerende (..) altså undervisninga må legges på dømmes premissa” (Lærer A)

Lærer C sier at hans erfaring med én spesifikk elev er at de noen ganger forlater klasserommet i korte perioder, dersom det er spesifikke ting som det er behov for å trene på eller samtale om. Det er likevel ikke noe som er vanlig praksis eller skjer ofte. Han sier videre:

”Hovedfokuse e at eleven skal være me og være en del av klassn (..) det som e at alle træng jo ikke å holde på me det samme (..) ikke sant (..) har man matematikk så (..) altså så kan én elev holde på me det eller den andre me det (..) når ganga så går det ann å jobbe ilag førde om man ikke gjør akkurat det samme” (Lærer C)

Noen av lærerne trekker frem at dersom elever skal forlate det ordinære klasserommet, så må dette være noe som forekommer i særlig liten grad. Dette i tillegg til at det må ha en klar hensikt for eleven. Lærer D påpeker at det har skjedd en endring i løpet av tiden når det gjelder skolene sin praktisering av undervisning utenfor det ordinære klasserommet:

”Det va no mye vanligere før (..) blant anna når æ bynte hær på ”anonym” skole, så va det vanli å ta dæm ut. Det va kanskje regeln (..) istedenfor unntake (..) men no ser vi jo det at no e dæm i mye større grad i klassn (..) og det e liksom det man prøve å jobbe før å få dæm (..)” (Lærer D)

Lærernes holdninger og praksis når det kommer til organisering av undervisningen vektlegger i stor grad deltakelse i ordinær klasseromsundervisning. Dette må sees i nær sammenheng med inkluderingens sosiale siktemål, da alle delene ved inkluderingsbegrepet er uløselig knyttet til hverandre (Olsen, 2013). Den nære tilknytningen blir særlig fremtredende her, da deltakelse i undervisningssituasjonen ikke bare inneholder et faglig aspekt, men også gir muligheter for interaksjon mellom elevene i klassen. Dette kan skape rom for etablering av relasjoner og vennskap. For eksempel innebærer undervisningen ofte gruppesamarbeid eller samtaler i klasserommet, noe som danner et utgangspunkt for samspill mellom elevene. Man kan her se på klasserommet som en felles areana for elevene, noe som kan bidra til en følelse av fellesskap. Slik Frønes (2006) peker på så kan likhet i posisjon mellom jevnaldrende føre

til en følelse av fellesskap. I denne sammenhengen kan denne posisjonen forstås som alder og utviklingsnivå, men også det å inngå i de samme rollene, i det samme klasserommet. Man kan tenke seg at elevene kan utvikle en følelse av å være en del av en felles gruppe i klasserommet, fremfor å være den som blir satt på for eksempel et eget grupperom. Ogden (2015) peker på at plassering i egne klasser eller grupper har vært den vanlige praksisen for elever skolen har opplevd som vanskelige. Det kan tenkes at en endring på dette området krever en endring av hele skolesystemet. Slik Befring og Duesund (2012) hevder så er terskelen i skolen lav for å komme i konflikt med gjeldende normer for ro og orden, noe som kan indikere behov for å utvide toleransegrensene i klasserommet. Olsen (2013) sitt poeng om at det er skolen som skal tilpasse seg eleven, og ikke motsatt, kan komme til sin rett her.

Lærerne virker i sin helhet å være opptatt av en tilpasning av opplæringen for alle elevene, noe som kan forstås som et sentralt ledd i utvikling av en inkluderende praksis. For eksempel sier Strømstad, Nes og Skogen (2004) at inkludering handler om å legge til rette for mangfoldet i elevgruppa. En tilrettelegging av mangfoldet forutsetter trolig at undervisningen legges opp slik at den tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger og behov. Lærer A sier for eksempel at han ikke vil ha fokus mot enkeltelever som mottar ekstra hjelp i klasserommet. Dette kan forstås som at det ikke er ønskelig at eleven pekes ut på noen måte. Læreren tar på denne måten hensyn til eleven gjennom måten undervisningen tilrettelegges på. Det at undervisningen legges på de utagerende elevenes premisser kan være med på å understreke dette, da det indikerer at arbeidsmåtene i sin helhet er lagt opp med variasjon ut fra nivåene i klassen. Det ser også ut som denne tenkningen støttes av lærer C, når han sier at det å være i det samme klasserommet ikke behøver å innebære at man alltid holder på med de samme aktivitetene. Med en slik tankegang vil det muligens gis et større rom for å delta i det samme klasserommet, uten at elevene nødvendigvis befinner seg på nøyaktig samme faglige eller sosiale nivå. Det er nærliggende å tenke seg at dette likevel kan stille krav til en større voksentetthet, ved at den ordinære tavleundervisningen kan komme til kort her. Slik som nevnt innledningsvis så er lærerne bevisste på å utnytte ressursene på skolen, slik at den kommer flest mulig elever til gode. På denne måten kan en tilpasning av undervisningen både være en utfordring, og en nødvendighet i arbeidet med å utvikle en inkluderende praksis i klasserommet.

Ifølge Strømstad, Nes og Skogen (2004) skal den tilpassede opplæringen bidra til at alle elevene får et faglig og sosialt utbytte. Lærer B peker i denne sammenhengen på betydningen

av det sosiale utbyttet når han sier at elevene alltid er en del av sin sosiale setting. Ifølge han er det lite hensiktsmessig å lære barn strategier som handler om å ikke være sammen med andre. Ifølge Frønes (2006) danner jevnalderrelasjonene grunnlaget for de kommunikative strategiene som anvendes også senere i livet. Frønes (2006) sier videre at det er i jevnalderrelasjonene barn får øvelse i å forholde seg til andre som likeverdige, noe som er en sentral kompetanse i samhandling med andre mennesker i det voksne livet. Man kan forstå det slik at sosial samhandling mellom elevene fører til en utvikling av de kommunikative ferdighetene, noe som igjen kan bedre elevens utgangspunkt for sosial deltakelse på sikt. Dette er noe som gjelder for alle elevene, men kan tenkes å være særlig betydningsfullt for elever med sosiale utfordringer. Dette ved at mange av disse elevene kan ha ekstra utfordringer knyttet til etablering av jevnalderrelasjoner (Ogden, 2009). På denne måten kan segregerte undervisningsformer bidra til at de elevene som muligens har størst behov for sosial trening er de som får det minst. Det kan likevel tenkes at dersom elever mottar noen undervisningstimer utenfor klasseromskonteksten, så vil de uansett oppleve samhandling med andre elever i friminutt eller andre sammenhenger. I denne sammenhengen kan spørsmålet være hvorvidt de andre arenaene for sosial samhandling i skolen er styrt av fagarbeidere eller assistenter, samt hvorvidt klasserommet likevel innebærer en særegen kontakt mellom klassemedlemmene som ikke kan direkte erstattes i andre sammenhenger. Eksempler her kan være gruppesamarbeid, skoleturer, eller andre organiserte aktiviteter.

En refleksjon i tilknytning til deltakelse i ordinær undervisning kan også være om dette i noen tilfelle kan gå på bekostning av inkludering. Et spørsmål kan være om elever som viser en særlig utagerende atferd kan risikere å bli uheldig eksponert i klasserommet. For eksempel ved å utøve vold eller fysisk utagering mot elever, lærere eller gjenstander i klasserommet. En synliggjøring av eleven i en slik situasjon kan muligens føre til mangel på aksept fra klassekameratene, og slik danne grunnlag for en stigmatisering av eleven. Ifølge Strømstad, Nes og Skogen (2004) forutsetter inkludering at man er åpne om at man er forskjellige. I denne sammenhengen peker de på at taushet og fortielse ikke vil bidra til å skape respekt og forståelse. Dette kan forstås som at man i klasserommet må legge vekt på at ulikheter er naturlig, å noe som kan betraktes som en berikelse. Det kan tenkes at for å oppnå dette må man ikke bare samtale om ulikheter, men også la elevene erfare det selv. Likevel vil det å utsette en elev for en uheldig eksponering i en sårbar situasjon kunne virke mot sin hensikt. Strømstad, Nes og Skogen (2004) sier her at en må være bevisst på at man ikke sårer eller krenker noen elever. I et inkluderingsperspektiv kan det tenkes at det må være en balanse

mellom å synliggjøre ulikheter, og det å ivareta og beskytte eleven i sårbare situasjoner. En forutsetning for en slik balansegang kan være en høy bevissthet, samt en nøye vurdering fra de aktuelle lærerne basert på kjennskap til den enkelte eleven, samt til konteksten.

Selv om lærerne er tydelige på at de ikke ønsker undervisning utenfor klasserommet, gis det likevel i flere av lærernes uttalelser rom for dette ved særlige tilfeller. Flere av lærerne påpeker her at det i så fall må ha en klar hensikt for eleven. Dette kan sees i sammenheng med det ovennevnte poenget, da en sårbar situasjon for eleven kan tenkes å være et slikt tilfelle. Det kan fremstå som om lærerne befinner seg i den moderate enden av inkludering, hvor det handler mer om hvordan spesialundervisningen legges til rette, enn selve bruken av spesialundervisning i seg selv (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). På denne måten gis det rom for å tilrettelegge undervisningen utenfor den vanlige klasseromskonteksten i særlige tilfeller. Det handler her om hvorvidt en slik organiseringsform brukes med inkludering som siktemål (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). En utstrakt bruk av segregerte undervisningsformer vil da trolig motarbeide inkluderingsbegrepets sosiale siktemål. På denne måten vil det være nødvendig å være særlig bevisst på hvor ofte, hvordan, og når en slik organisering gjennomføres. Flere av lærerne peker i denne sammenhengen på at dette gjøres sjelden, men at det da kan handle om spesifikke samtaler eller øvelser i ulike ferdigheter, som kan være bedre egnet å utføre alene eller i mindre grupper. I disse tilfellene kan undervisningen utenfor klasseromskonteksten være i tråd med inkludering. Dette fordi tanken er å bedre elevens forutsetninger for faglig eller sosial deltakelse i klasserommet på sikt. Likevel kreves det en vurdering av hvorvidt et tiltak som kan gå på bekostning av inkludering i én sammenheng, vil være med på å øke inkluderingen på sikt. Spørsmålet blir i denne sammenhengen hvem som i så fall skal foreta denne vurderingen, og om dette i stor grad vil avhenge av den enkelte lærer eller skole. Det kan tenkes at et særlig tett samarbeid mellom skolen sine ansatte, samt med elevens hjem, blir vesentlig her. Dette kan trolig bidra til å sikre at en slik avgjørelse ikke hviler på den enkelte lærer alene.

4.4.2 Å være ønsket og akseptert

Flere av lærerne snakket om sosial inkludering som det å være en del av et fellesskap, og å føle seg ønsket og akseptert som en del av en gruppe. Lærer A peker på at sosial inkludering i sin optimale form innebærer et gjensidig ønske om å være sammen, men at det ikke alltid er det som er realiteten:

”Sosial inkludering det går jo på mange plan, men sånn som æ ser det så e det jo et genuint ønske fra andre (..) om å ha dæ me (..) å det å føle sæ akseptert i ei gruppe (..) så kan man jo si (..) vesst man tar nån dela utav det (..) e du sosialt inkludert når di andre e sammen me dæ fordi at det e sånn vi gjør det hær på skoln? Så e det jo (..) så langt vi kan komme i nån tilfella” (Lærer A)

Lærer F peker på betydningen av å oppleve sosiale fellesskap og vennskap med andre, og ser dette som et grunnleggende behov hos mennesker:

”Æ vil at dæm skal se at dæm e en del av et fellesskap (..) at hær på skoln så e det klassn som e fellesskapet (..) eller den du e sammen me i friminutte (..) man må forstå at menneska e sosiale væsn (..) vi e ikke født te å være aleina (..) vi klare oss ikke da (..) dæffør så e det å ha en vænn og vite korsn man ska være mot en vænn (..) like vekti førr dæ som korsn du ska rægne forhold i matematikken (..)” (Lærer F)

Flere av lærerne uttrykker at den sosiale inkluderingen kan være utfordrende når det kommer til å oppnå aksept for den problematiske atferden:

”Disse elevan blir nok ofte vældi stigmatisert (..) førde at dæm utøve den atferden dæm gjør. Sånn at det e vældi mye jobbing førr å få aksept førr det (..) men barn e jo vældi inkluderaness åsså (..) Sånn at vesst det blir lagt fokus på det (..) og det blir gjort et arbeid, så e barn vældi tolerant” (Lærer A)

”Oftest e jo utfordringa at vesst ongan sin atferd går så på tvers av det som på en måte e akseptert (..) så blir den veien ofte kronglat å komme dit (..) førr det vi må gjøre det e å hjelpe di hær ongan tell (..) å opptre på en sånn måte at dæm (..) får aksept (..) at andre ‘vil ha dæm me” (Lærer B)

Lærernes forståelser av det sosiale aspektet ved inkludering er i stor grad i samsvar med Koster, Nakken, Pijl og Houten (2009) sin forståelse. Det handler her om å opprette relasjoner, vennskap og sosial aksept fra sine medelever. Det kan synes som at opplevelsen av fellesskap og tilhørighet også er vesentlig her, da det snakkes om å bli akseptert av en gruppe, og å føle seg som en del av et fellesskap i klassen. Lærerne kan sies å ha gått noe dypere i begrepene, ved å benevne mer spesifikke kjennetegn ved slike relasjoner. For eksempel sier

lærer A at sosial inkludering bygger på et genuint ønske om å være sammen med noen. Dette kan forstås i lys av inkluderingens sosiale siktemål, ved at det handler både om å delta i aktiviteter i og utenfor klasserommet, men også om kvaliteten på relasjonene i klassen (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). På denne måten er det ikke nok at elevene befinner seg i det samme klasserommet eller gjør de samme aktivitetene. Selv om det her ikke gjøres noen nærmere avklaring av hva som kjennetegner kvaliteten på relasjonene, er det nærliggende å tro at dette avhenger av de ulike partenes opplevelse av relasjonen. Det kan derfor stilles spørsmål ved om det sosiale målet ved inkludering vil tilfredstilles dersom man er påtvunget samvær med en elev. Ifølge Frønes (2006) er vennskap noe som må oppnås, og som bygger på en selvvalgt nærhet. Samvær som baserer seg på skolens reglement, vil derfor ikke nødvendigvis være i samsvar med en slik forståelse. I et slikt tilfelle kan man tenke seg at samvær med eleven fort kan bli opplevd som et mas eller en byrde, og som noe man må bytte på i elevgruppa. I et annet lys kan det hende at elevene gjennom pålagt sosialt samvær får en positiv opplevelse, noe som kan føre til et ønske om å være mer sammen med eleven på sikt. Dette ved at de kan ha endret sin oppfatning av eleven, gjennom en oppdagelse av felles interesser eller ønsker.

Lærer F peker på menneskers grunnleggende behov for sosial kontakt med andre, og trekker frem hvordan sosiale ferdigheter burde være sidestilt med andre fag i skolen. Slik skolen er lagt opp i dag er vektleggingen av det faglige stort (Nordahl, 2010). Det kan stilles spørsmål ved om dette noen ganger kan gå på bekostning av det sosiale. For eksempel kan et fokus på felles måloppnåelser komme i veien for å lære elevene at alle er forskjellige, og at dette er noe som kan sees på som en ressurs. I tillegg kan en vektlegging av skolefaglige ferdigheter tenkes å noen ganger overskygge de sosiale. Er det for eksempel like mye verdsatt å være hyggelig å dele med andre, som det er å være dyktig innenfor ganging i matematikken? Dette er refleksjoner man kan gjøre seg. Frønes (2006) sier at sosial kontakt med andre mennesker, her i tilknytning til jevnaldrende, er særlig viktig for barn og unges sosialiseringssprosess. Dette understrekes også av Nordahl (2010) når han hevder at isolering fra jevnalderfellesskapet kan være en sterk belastning for eleven, samt en risikofaktor for den videre utviklingen. Lærer F sitt utsagn kan tolkes dit at han etterspør et større fokus på elevenes sosiale utvikling, når han sier at dette er noe som burde vektlegges i like stor grad som utregninger i matematikken.

Slik lærer A og lærer B trekker frem så kan utfordringen for elever med problematferd være å oppnå aksept i elevgruppa. Lærer A peker på at for noen kan konsekvensene være stigmatisering. Lærer B sier her at de må jobbe for at de andre elevene skal ønske å være sammen med eleven. Dette er med på å bekrefte lærernes forståelse av sosial inkludering som et genuint ønske, hvor man blir akseptert som en del av et fellesskap. Spørsmålet blir hva som kan bidra til at ønsket om å være sammen blir genuint, slik at samværet bygger på det som Frønes (2006) betegner som en selvvalgt nærhet. Nordahl m.fl. (2005) peker her på at man for å oppnå inkludering for disse elevene må jobbe både med eleven selv, samtidig som man jobber med å skape toleranse i miljøet. En del av lærernes arbeidsmåter for å oppnå sosial inkludering blir slik å jobbe med å fremme mer hensiktsmessig eller ønskelig atferd, samt å jobbe med klassen for å utvikle et klassemiljø som gir rom for at man er forskjellige. Selv om man jobber med å skape aksept i miljøet vil det trolig gå en grense for hva som aksepteres ut fra normer og regler i samfunnet forøvrig. Dette ved at vold eller andre mer alvorlige handlinger ikke er noe som vil, eller nødvendigvis bør, godtas av de aller fleste. På denne måten vil nødvendige tiltak i arbeidet med inkludering også være avhengig av den enkelte eleven, og hvilke tiltak som er hensiktsmessige å sette i verk på bakgrunnen av hvilke utfordringer eleven har.

4.4.3 Gjensidig positive følelser

Lærerne la generelt vekt på at vennskap og relasjoner med andre innebærer at begge partene i relasjonen får noe positivt igjen for det. Eksempler på dette er:

”Hver enkelt elev skal oppleve det sosiale samspille på en sånn måte at dæm (..) både dæm sjøl og di andre har en positiv opplevelse og gevinst av det (..) så æ tænke at vesst man klare det (..) så kan man kanskje kalle det inkludering” (Lærer B)

Lærer B sier videre:

”Det å være me på aktiviteta som gjør at det e positivt førr alle parta hær (..) det e det som e inkludering (..) ikke at det e bare positivt førr den ene partn”

Lærer F fremhever det å bety noe for de andre rundt seg:

”Dæm (elevene) har rætt tell å oppleve vænnskap fra di andre ongan (..) og å gi vænnskap og se at dæm e betydningsfull åsså overfor di andre (..) Dæm e nåkka førr sæ sjøl men åsså nåkka førr alle andre rundt sæ” (Lærer F)

Lærer E trekker inn begrepet likeverdighet i tilknytning til det å ha en samtalepartner:

”At di føle at di har nån som på en måte di kan prate (..) ka æ ska sei (..) likeverdige me (..) om det som interessere dæm (..) ja (..)” (Lærer E)

Lærer G sier at hans erfaring er at elevene som viser problematferd ofte er sosialt inkluderte. Han trekker frem at elevene kan ha mange gode egenskaper som kan gjøre de attraktive blant medelever. Han, og flere av lærerne nevner i denne sammenhengen ferdigheter i sport som en positiv egenskap i jevnaldergruppa. Eksempler på utsagn fra lærerne er her:

”Æ oppleve at vældi ofte så e dæm sosialt inkludert (..) dæm har mange gode egenskapa (..) dæm kan gjerne være god i sport (..) dæm kan være faglig flink (..) dæm kan bidra me ting (..) dæm har ofte gode vænna (..) det som blir utfordringa dær da det e at siden dæm av og te utagere, så skape dæm sånn frykt rundt sæ (..) så di som ikke e trygg på dæm, det e dæm vi må jobbe me (..) vi må jobbe me både di andre sine reaksjona når nån tar nån ukloke valg (..) men åsså sællfølgeli enkelteleven sjøl” (Lærer G)

”Nån utav di guttan som har vært god i fotball, men dårli på oppførsel (..) di har jo hadd den dær sia dær da (..) at di har hadd flotte talenta som fotballspællera (..) og di har da hadd en allminnelig status i klassn” (Lærer F)

Lærerne peker her på at sosial inkludering forutsetter et gjensidig positivt utbytte i relasjon til andre. Lærer B sier dette eksplisitt, og påpeker at det ikke er tilstrekkelig dersom kun én av partene får noe ut av relasjonen, noe lærer F også virker å vektlegge. Dette kan på mange måter forstås i nær tilknytning til det å være genuint ønsket, som ble betegnet som viktig for sosial inkludering under ovennevnte underkategori. Det kan likevel sies å være et skille her, da det kan tenkes at man kan oppleve å få noe positivt ut av en relasjon, men likevel ikke ha et genuint ønske om å være sammen. For eksempel kan samvær med en elev som viser en utagerende atferd kunne bidra til at man får erfare at man er forskjellige, og kanskje man får

utvidet toleransegrensene sine. Dette kan være en god læring og slik bidra til noe positivt for elevene. Samtidig bygger ikke dette samværet seg nødvendigvis på et genuint ønske om å være sammen. Selv om disse faktorene trolig henger tett sammen, valgte jeg likevel å skille disse fra hverandre.

Slik Frønes (2006) beskriver så stiller barn helt andre betingelser i relasjon til andre jevnaldrende, enn for eksempel en foreldre eller en lærer vil gjøre. Likheten i posisjon og utviklingsnivå danner her utgangspunktet for gjensidige relasjoner, noe som skaper helt andre premisser for samhandlingen (Frønes, 2006). Det stilles derfor et krav om at begge parter bidrar og får noe ut av relasjonen. For eksempel vil ikke de jevnaldrende nødvendigvis ta særlig hensyn til en elev de vet håndterer regler dårlig i spill, selv om dette kanskje er noe en foreldre kunne gjort. De vil heller ikke nødvendigvis være sammen med eleven kun på den ene sine premisser, eller vise en betingelsesløs interesse, noe som i større grad kan prege en relasjon mellom voksen og barn. Mens den voksne ofte tilpasser seg barnet i relasjonen, så vil barn i større grad forvente noe tilbake. Lærer E sier for eksempel at det handler om å ha en likeverdig samtalepartner, som deler noen av de samme interessene. Dette indikerer at det skjer en vekselvirkning i relasjonen, hvor begge partene bidrar i en likeverdig dialog. Frønes (2006) benevner dette eksplisitt når han trekker frem likeverdighet i tilknytning til en diskusjonspartner som et av kjennetegnene for jevnalderrelasjonene. Det å kunne samtale med noen på de samme premissene fremgår slik som sentralt i utvikling av relasjoner og vennskap mellom barn.

Noen av lærerne trekker frem eleven sine gode egenskaper, som for eksempel dyktighet innenfor sport. Dette er noe som settes i relasjon til eleven sin sosiale posisjon i elevgruppa. Selv om det ikke nødvendigvis er sporten som fører til elevenes sosiale posisjon, og at andre forhold også spiller inn, kan det likevel gjøres noen betraktninger knyttet til dette. Man kan for eksempel se dette i lys av betydningen av felles interesser og deling av sosiale arenaer som nevnt ovenfor. Sport kan slik representere en egen sosial arena for elevene, hvor det å være dyktig her er noe som er anerkjent i elevgruppa. I tillegg vil det her stilles andre krav og regler til forventet atferd. En refleksjon her kan være å se på hvordan de ulike sosiale kontekstene, gir ulike rammer og forventninger. Disse rammene kan bidra til å skape et annet sosialt handlingsrom for atferd. Dette kan forstås i sammenheng med Ogden (2015) sin definisjon av problematferd, hvor det legges vekt på de kontekstuelle rammene for forventet atferd, og hvilke normer og regler som eksisterer innenfor ulike miljøer. I elevgruppa kan det

her tenkes å være andre normer og regler knyttet til konteksten på fotballbanen eller i andre sportslige sammenhenger, enn det for eksempel er i et klasserom eller en samarbeidssituasjon. En utagerende atferd vil da kunne fremstå som mer sosialt akseptert, dersom man tenker seg at det i en slik kontekst kan være akseptabel atferd å for eksempel rope ut noen sinte fraser, eller gi noen en dytt i skulderen. På fotballbanen vil derfor det som i noen sammenhenger er å regne som en rar eller uakseptabel atferd, kunne være godt sosialt akseptert.

En annen betraktning i tilknytning til dyktighet innenfor sport og sosial posisjon kan være at elevenes sosiale kompetanse vurderes ulikt fra lærerens ståsted kontra jevnaldergruppa. Slik Ogden (2015) fremhever så er sosial kompetanse, i likhet med problematferd, et normativt begrep. På denne måten er det ikke nødvendigvis slik at klassekameratene ser på elevens atferd som uhensiktsmessig i en sosial setting, selv om lærerne vurderer den slik. Måten en opplever en spesifikk atferd på vil slik ikke bare være kontekstavhengig, men også påvirkes av hvem som vurderer atferden og hvilke konkrete egenskaper som anses som attraktive i det spesifikke miljøet. Ogden (2015) sier likevel at det kan forventes å eksistere noen felles rammer for hva som vurderes som sosialt akseptert atferd innenfor en gitt kultur. Slik vil den normative vurderingen av sosial kompetanse trolig avhenge av graden av problematferd, og hvorvidt atferden kan sies å være alvorlig nok til at de fleste vil oppleve den som problematisk i en gitt kontekst.

Lærer G nevner også andre positive egenskaper som han opplever at elevene ofte har, og sier her at man må jobbe med å trygge omgivelsene i forhold til de som er utrygge på eleven sin utagering. Dette kan forstås slik at han opplever at elevene i sin helhet er sosialt inkluderte og har noen gode venner, men at ikke nødvendigvis alle elevene føler seg like trygge når eleven viser en utagerende atferd. Her rettes fokuset på omgivelsene og hvordan man kan jobbe med en forståelse fra de som er rundt eleven. Samtidig legges det også vekt på at man også må jobbe med den enkelte eleven. Dette kan sees i sammenheng med en systemrettet forståelse av problematferd, hvor man ikke bare jobber med eleven selv, men også med omgivelsene rundt (Nordahl m.fl., 2005). Man kan knytte dette til å jobbe med omgivelsene i form av å skape et inkluderende klassemiljø, men også for å kartlegge om det er samspill eller faktorer i klassen som kan bidra til å opprettholde den problematiske atferden. I henhold til Bronfenbrenner (1979) sin teori så vil de systemene eleven tar en aktiv del i være med på å påvirke eleven selv. I denne sammenhengen kan dette være klassen og klassemiljøet, eller kontekstuelle faktorer som for eksempel dårlig plassering i klasserommet, eller at undervisningen er lite

tilpasset de enkelte elevene. I et slikt lys kan den problematiske atferden være forklart av et misforhold mellom eleven, og de omgivelsene eleven omgir seg i. Det kan også være at rammene for forventet atferd i klasserommet er for stramme, slik som tidligere nevnt.

4.5 Å dra i samme retning

Lærerne fremhever betydningen av å ha en felles forståelse og oppfatning av arbeidsmåter og strategier på skolen, for å kunne skape en kultur som er med på å fremme sosial inkludering. Det handler her om å involvere alle skolens aktører, slik at man jobber mot de samme målene. Flere av lærerne snakker om viktigheten av et nært samarbeid mellom alle skolen sine ansatte, ledelsen, og foreldrene. Lærerne sier her at:

”du e jo helt avhengi av at du har en ledelse som forstår problematikken (..) og at dæm går foran å sir at <her på skoln skal alle inkluderes> (..) men du e åsså avhengi av at skolen har en felles forståelse om korsn man jobbe me di hær type elevan” (Lærer D)

Lærer G peker på at alle på skolen har et ansvar knyttet til arbeid med sosial inkludering. Dette innebærer at lærerne også ser de elevene som ikke tilhører sin klasse, og står frem som gode forbilder:

”Æ tænke at det e vældi vikti at alle tar ansvar (..) ikke bare kontaktlæreran (..) at man tar ansvar førr andre enn si gruppa på en måte (..) at vi e flink å være tydelig ute (..) at vi e gode rollemodella og sir ”hei” når vi kommer om mårran (..) og snakke me ongan i gangen” (Lærer G)

På spørsmål om hva lærer F vurderer som særlig viktig i arbeid med sosial inkludering for den enkelte skole sier han:

”Det må være et tett skole- hjem samarbeid (..) vældi tett (..) og at hjemmet får se at skoln har tillit te dæm (..) men at hjemme må vite at dæm aldri må prate skjit om skoln (..) at di bestandi må forsøk å bygge oss opp (..) slik at vi ikke svækkes i eleven sine øya (..)” (Lærer F)

Flere av lærerne snakker om betydningen av å ha en egen sosial plan på den enkelte skole:

”Nu har vi nettopp laga en (..) ka æ ska sei (..) sosial plan hær på skoln (..) og det har jo ført tell at det har vært et større fokus på sosial inkludering (..) æ sir ikje at det ikje ’har vært det (..) men det har vært mykje større (..) kanskje spesielt det siste åre”
(Lærer E)

Lærer B peker på at det har vært et behov for å få tydeliggjort skolen sitt arbeid med elevenes sosiale utvikling, slik at det blir mer presist hva man egentlig skal jobbe med:

”vi har jo nån eleva som får i sine sakkyndige vurderinge (..) at dæm skal trène på sosial kompetanse (..) det e ofte (..) nåkka av det vanskeligste å få grep på (..) korsn skal man gjøre det” (Lærer B)

”Vi har en egen læreplan i sosial kompetanse (..) kor vi har konkretisert heilt på detaljnivå på ka betyr ulike ferdigheta (..) ka betyr det å ha empati (..) ka betyr det å ha sællkontroll (..) og sælvhevdelse og samarbeid (..) ka betyr alle di hær tingan? Det skal alle jobbe me i sine klassa hvær uke” (Lærer B)

Lærerne synes å være enige i viktigheten med en felles forståelse og måte å arbeide på. Det påpekes også viktigheten med at ledelsen må gå foran å være tydelig på hva skolen står for. Dette er også noe som fremheves av Ogden (2015) som sier at lærerne må stå frem som gode sosiale modeller for elevene, blant annet gjennom sin måte utøve klasseledelse på. Man kan forstå det slik at arbeidet med sosial inkludering må gjennomsyre hverdagen, både gjennom lærernes væremåter og holdninger, samt i mer spesifikk undervisning. Når en ser på hva lærerne sier, kan det synes at de er opptatt av dette gjennom at en må ta ansvar for alle elevene, ikke bare sine «egne», samt at en hilser og prater med eleven. En kan si at arbeidet med den sosiale inkluderingen dermed gjennomsyrer hverdagen gjennom lærernes væremåte og holdninger.

Lærernes utsagn om samarbeid og felles plattform kan belyses gjennom Strømstad, Nes og Skogen (2004) sin forståelse av inkludering. De hevder her at det ikke er eleven som skal inkluderes, men skolen som skal bli inkluderende. Dette indikerer, slik lærerne sier, at inkludering er noe som angår hele skolen og som involverer alle skolens aktører. Den enkelte lærer sitt arbeid i den enkelte klasse vil på denne måten avhenge av at skolen har en kultur

som støtter opp om dette. Dette understrekes også i lys av Booth og Ainscow (2002) sitt fokus på inkludering som en kontinuerlig utviklingsprosess som etableres på alle skolens nivåer. Inkludering er slik noe som innebærer et fokus fra ledelsen, de ansatte, og foreldrene, og som må forankres i skolens daglige praksis og planer.

Betydningen av et godt foreldresamarbeid fremheves av lærer F. Dette innebærer både at skolen signaliserer tillit til foreldrene, men også at foreldrene formidler en positiv holdning til skolen overfor eleven. Man kan forstå det slik at et gjensidig tillitforhold mellom skole og hjem legger grunnlaget for hvordan eleven opplever skolen og den enkelte lærer. Slik Drugli (2012) trekker frem så er relasjonen mellom lærer og elev av stor betydning for elevens utvikling både faglig, emosjonelt og sosialt. Etablering av et godt samarbeidsforhold med elevens hjem blir slik vesentlig i arbeid med sosial inkludering. I tillegg gir trolig et nært samarbeid med hjemmet også bedre forutsetninger for å få innsikt i eleven sin helhetlige situasjon. Et godt foreldresamarbeid kan derfor ha betydning for å få en forståelse for eleven selv, samt bakgrunnen for atferden. Trolig danner dette et bedre grunnlag for lærerne til å møte eleven.

Flere av lærerne snakker om å utvikle en egen sosial plan på skolen. Det kan virke som at utarbeiding av egne planer for det sosiale arbeidet kan ha betydning både i forhold til skolens fokus, og for å etablere en felles forståelse for hva det egentlig skal jobbes med. Lærer E peker på at utarbeiding av en egen sosial plan på deres skole har ført til at det har blitt et økt fokus på det. Dette kan forstås i sammenheng med lærer B sin uttalelse om en behov for å konkretisere hva som inngår i arbeidet med elevenes sosiale kompetanse. Han peker her på at det for mange lærere kan oppleves noe diffust hva det egentlig handler om. Man kan forstå det slik at før planen ble utformet var det lite spesifikt hva som egentlig inngår i elevenes sosiale kompetanse, og hvordan skolene kunne jobbe for å fremme dette. For eksempel gis det uttrykk for at det har vært mottatt diffuse og kortfattede formuleringer i elevenes sine sakkyndige vurderinger, og at lærerne kan ha utfordringer med å få grep om hva det egentlige handler om. Gjennom å utarbeide en egen sosial plan på den enkelte skole kan man sikre at det blir et mer bevisst og målrettet arbeid, i tillegg til at man kan sikre et mer kontinuerlig og felles fokus på det sosiale innholdet. Slik Ogden (2015) sier så bør skolene ha en egen sosial plan, hvor øvelse i sosiale ferdigheter inngår som en del av det sosiale arbeidet. En egen sosial plan kan her tenkes å bidra til mer spesifikke arbeidsmåter og mål, og kan slik være et viktig ledd i arbeidet med sosial inkludering.

4.6 Kartlegging av sosiale relasjoner

Under intervjuene ble det spurt om hvordan lærerne jobber for å få en innsikt i elevenes egen opplevelse av om de er sosialt inkluderte. Dette er viktig for å kunne vite om lærerne har noen måter å få innsikt i om måten de jobber på faktisk fungerer, og inngår slik som en del av skolen sitt arbeid med å fremme sosial inkludering.

Flere av lærerne snakker om at de bruker både formelle og mer uformelle fremgangsmåter for å få innsikt i elevenes sosiale posisjon. Av formelle kartlegginger nevnes blant annet trivselsundersøkelser, bruk av sosiogrammer med rangeringer av vennsrelasjoner, og lærervurderinger i etterkant av samtaler. Årlige arrangerte foreldresamtaler, utviklingssamtaler og andre planlagte elevsamtaler inngår også som en del av dette arbeidet. Av mer uformelle metoder er det observasjon og samtaler med eleven selv som fremgår som mest sentralt. Noen er også bevisste her på å følge med på hva de andre i klassen sier, for å få innsikt i om det er noe som tyder på at noen blir utestengt. På spørsmål til lærerne om hva som gjøres for å få innsikt i eleven sin egen opplevelse av om han er sosialt inkludert svares det blant annet:

”Ja (..) det e gjennom elevsamtala (..) og gjennom sællfølgeli observasjon (..) men æ har hatt vældi god nytte av å ha elevsamtala me eleven, førr det (..) det e langt ifra du fleste friminutt man e ute å kan observere (..) man har jo ganske god oversikt inne i timan (..) men det meste av sosialiseringa skjer jo ikje i timan, men i type friminutt, overgang mellom tima åssåvidere (..)” (Lærer E)

Lærer G har også erfaring med bruk av skriftlige tilbakemeldinger fra elevene, her gjennom bruk av logg:

”Vi har sånne trivselsundersøkelsa (..) vi har elevsamtala (..) i perioda har dæm sånn logg dæm kan skrive te mæ (..) å da kan vi jo gi dæm ulike tema” (Lærer G)

Lærer D trekker også frem bruk av samtaler, men nevner også de andre elevene som en kilde til innsikt i hva som skjer i elevgruppa. Han sier her:

”Jevnlige samtala me (..) altså (..) me elevan (..) det e jo ikkje formelle men mer uformelle dær æ spør om ting (..) om korsn dæm har det (..) om dæm har det bra eller ikkje (..) koffør ikkje? Altså oppføllingsspørsmål (..) så æ trur æ har ganske bra overblikk (..) åsså når det gjeld dæm me atferdsvanska (..) åsså får man sællfølgeli beskjed fra andre eleva (..) om ka som skjer å (..)” (Lærer D)

Lærerne viser her flere ulike tilnærminger i kartlegging av relasjoner i elevgruppa. Bruk av mer formelle kartleggingsverktøy som sosiogram er noe Overland (2007) også trekker frem som en god metode for å få innsikt i elevenes sosiale posisjon i klassen. Det ble i intervjuene ikke spurt noe nærmere om bruken og hyppigheten av disse diagrammene, sett i lys av Overland (2007) sitt poeng om at dette bør benyttes regelmessig dersom man skal få innsikt i mer etablerte samhandlingsmønstre. Man kan tenke seg her at bruk av sosiogram uansett kan fungere supplerende til lærernes andre metoder, som formell eller uformell observasjon og samtale med elevene, samt samarbeid med foreldre. På denne måten kan sosiogrammet eventuelt være mer på å styrke eller svekke lærerens oppfatning av relasjonene i klassen, og slik gi grunnlag for nærmere kartlegging av disse.

Slik det pekes på så er elevsamtale en særlig sentral del av lærernes arbeidsmetoder fordi flere av de sosiale sammenhengene foregår på tidspunkter hvor læreren ikke nødvendigvis er den som observerer. Man kan slik se betydningen av at læreren har et godt tillitforhold til elevene, for å kunne bedre sikre at elevene opplever at de kan snakke med læreren om vanskelig tema. Dette kan for eksempel være i tilfeller hvor det oppleves sosial utestenging eller mobbing. Slik (Drugli, 2012) påpeker så kan relasjoner mellom lærere og elever som viser en problematisk atferd være ekstra utsatt for utvikling av negative samspill. På denne måten vil læreren trolig måtte være særlig bevisst på sin rolle i samhandling med disse elevene, og at personlig irritasjon og frustrasjon ikke får virke negativt inn på relasjonen og slik svekke tillitforholdet. Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) vektlegger her lærerens sensitivitet i møte med elevene. Ifølge Drugli (2012) handler dette om å se eleven ut fra sine intensjoner og behov, og ikke å definere eleven på bakgrunn av lærerens egne oppfatninger. Lærerens tilnærming til elevene bør slik bære preg av toleranse og oppriktig nysgjerrighet i hvordan eleven opplever sin situasjon. Relasjonen mellom lærer og elev, og lærerens generelle tilnærming til elevene, vil slik kunne ha særlig betydning for hvor effektivt bruk av samtale med elevene er for å få innsikt i elevens sosiale posisjon.

Lærer G nevner bruk av logg som en annen tilnærming til samtale med eleven. En tanke kan være at det for noen elever kan oppleves lettere å dele eventuelle vanskelige følelser dersom det skjer i en mindre direkte form. For elever som opplever sosial utestenging eller mobbing kan det tenkes at en slik fremgangsmåte kan være hensiktsmessig, dersom eleven er trygg på læreren og har de nødvendige ferdigheter til å formulere seg skriftlig.

4.7 Tydelig klasseledelse

Det som gjentar seg i flere av lærernes beskrivelser er betydningen av en god struktur, tydelige rammer, lærerens relasjonskompetanse, samt bruk av ros og positiv forsterkning. Denne kategorien deles inn i tre ulike underkapitler da de ovennevnte temaene alle kan sies å inngå som en del av lærerens evne til å utøve klasseledelse. Det fremgår av lærerne at alle disse faktorene viktig for å forebygge problematferd i klasserommet, samt for å skape et godt faglig og sosialt læringsmiljø i klassen. Slik Nordahl m.fl. (2005) påpeker så innebærer arbeid med inkludering både å jobbe med toleranse og aksept i klassen, men også å jobbe med eleven i forhold til å korrigere uønsket atferd. Dette kan sees i lys av lærernes uttalelser under kategori 4.4.2, om at det kan være utfordringer med å oppnå aksept for elevene, dersom atferden avviker i tilstrekkelig grad fra de forventede normer. Arbeid med å fremme ønsket atferd blir slik en del av lærernes arbeid med å forbedre elevens forutsetninger for sosial deltakelse.

4.7.1 Å skape rammer og forutsigbarhet

Lærerne snakker om å skape tydelige rammer og struktur i flere sammenhenger. Blant annet handler det om å forebygge utagerende atferd, ved at elevene bedre kan forberede seg på hva som skal skje til ulike tidspunkt og hvem de skal være med. Dette kan føre til at elevene blir tryggere for eksempel i overgangssituasjoner, eller andre uoversiktlige sammenhenger hvor problematferd kan oppstå. Det handler også om å skape trygghet i klassen og i sosiale sammenhenger. Noen eksempler på utsagn fra lærerne er her:

”Vi har vældi tydelige rutina på alt vi gjør (..) altså, oppstartsrutina (..) vi har avslutningsrutina (..) vi har rutina i klasseromme (..) vi har rutina for mobiltelefon (..) vi har rutina for korsn (..) altså du skal række ei stille hand blant anna (..) så alt e vældi forutsigbart (..) og det e ramme rundt alt vi gjør (..) Og æ følg dæm ut (..) æ møte presist (..) æ e før dæm når æ kommer inn te skolen (..) så æ prøve å tætte ijænn alle di hær vakuuman som oppstår dær problematferd kan oppstå (..) åsså mobbing blant anna” (Lærer D)

Lærer A trekker frem rutiner og regler som viktig i arbeid med å skape en trygghet i klasserommet:

”Det starte først og fremst me tydelige rutina, og tydelige regla (..) førde at det skape handlingsrom førre å jobbe me (..) trygghet i klasseromme (..) det å skape trygghet, det betyr at det ska være trygt førre kæm som helst (..) å si ka som helst i klasseromme (..) utn at dæm blir sedd rart på eller sedd ned på eller (..) ja.” (Lærer A)

Lærer E peker på at det for eleven kan være til støtte i sosiale kontekster, dersom han er forberedt på hva som skal skje, og hvem han skal forholde seg til i forkant:

”Mi erfaring e (..) me di elevan som æ har hadd (..) så har det ofte vært at di e vældi usikker på ka di andre elevan (..) syns om han eller ho (..) å da få på en måte ei forutsigbarhet over kæm skal æ være me (..) eventuelt litt hjelp te ka kan vi gjøre (..) gjør at di elevan mestre sosiale sammenhænga oftare (..) det e mi erfaring” (Lærer E)

Lærerne er generelt opptatt av rutiner og forutsigbarhet både i undervisningen og i overgangssituasjoner. Slik Ogden (2009) hevder så handler det om å være proaktiv, slik at man forsøker å forebygge utagering eller uønskede hendelser. Å være proaktiv kan synes å være gjeldende for lærerne. Dette kommer til syne ved at lærerne forsøker å være tilstede i de situasjoner som kan forårsake problematferd og dermed tetter det som en lærer kaller for «vakuum». Det kan virke som at situasjonene det refereres til er overganger mellom ulike aktiviteter. Dette kan forstås som garderobesituasjoner eller når elevene venter på læreren før en undervisningstime. Man kan tenke seg at disse tilfellene kan oppleves som kaotisk for noen elever, da det innebærer en overgang fra én aktivitet til en annen, hvor elevene ofte forventes å være selvstyrte. Særlig på de høyere trinnene vil trolig dette forventes at elevene i stor grad skal mestre selv. I tillegg kan disse situasjonene muligens gi rom for at noen elever blir satt utenfor, eller at konflikter kan utvikle seg. For eksempel kan hendelser i friminuttet diskuteres og utvikle seg til større uoverenstemmelser. Det at en lærer er tilstede i disse overgangene kan derfor sees på som en måte å forebygge at problematferd eller negative samspill får utvikle seg.

Lærer A vektlegger også tydelige rammer og rutiner, og relaterer dette til lærerens arbeid med å skape trygghet i klasserommet. Det kan tenkes at dersom elevene er godt inneforstått med gjeldende regler i klasserommet, så kan dette føre til en økt trygghet for den enkelte. For eksempel dersom man vet at det ikke er tillatt å le eller avbryte når man noen snakker. Dette vil trolig kunne bidra til at elevene opplever et større handlingsrom i klasserommet. Lærer E sin erfaring her er at forutsigbarhet også har betydning for eleven i sosiale sammenhenger, ved at eleven kan få en forsikring om hvem han skal være med, og slik kan forberede seg. Slik kan læreren gjennom sin måte å lede klassen på, være en støtte for elevene i sosiale sammenhenger, og legge til rette for etablering av relasjoner mellom elevene.

4.7.2 Lærernes relasjonskompetanse

Under intervjuene fikk lærerne spørsmål om deres relasjonelle tilnærming til elevene. Dette viser seg å ha stor innvirkning på elevenes generelle læringsutbytte, samtidig som det virker inn på de sosiale relasjonene i klassen (Hattie, 2009; Nordenbro m.fl., 2008; Drugli, 2012). Lærerne snakker her om at man som lærer både må være tydelig gjennom å sette grenser for elevene, samtidig som man har en god relasjonskompetanse. På spørsmål om hvordan lærerne jobber for å bygge gode relasjoner sier lærerne følgende:

”Å kunne veksle mellom å være (..) sånn blid og glad og holde omkring, men åsså si <næi, det e ikke greit> så di ser at <dette> e e supert, og <det> går ikke (..)” (Lærer F)

”Æ tenke (..) det å være tydeli, dirækte, ærlig (..) det å ha humoristisk sans (..) det å kunne flire litt (..) ha det arti (..) e kjæmpe vikti, men samtidi være tydeli (..) du sætte grænse.” (Lærer D)

Lærer B peker på at det er viktig at læreren klarer å balansere i rollen sin overfor elevene:

”vesst du bare blir på regelsia (..) bare sette grænse, så vil elevan (..) spesielt di me atferdsutfordringe (..) di vil reagere på det (..) du vil ikke klare å skape den relasjon du træng (..) førr du må ha relasjon.” (Lærer B)

Lærer E snakker om å fokusere på det eleven selv er opptatt av, for deretter å fokusere på det faglige:

”Mi erfaring har vært å prate om nåkka som interessere eleven (..) på en måte (..) bli kjent me han via nåkka som e interessant førr han (..) og la han på en måte få lov tell å fortælle det han ønska å fortælle (..) åsså etter hvert peile sæ inn på det som e di (..) det faglige da” (Lærer E)

Lærer G påpeker at det kan være litt lurt å følge med på hva som skjer på elevenes fritid, da dette kan gi læreren en pekepinn på hva eleven er opptatt av, noe som kan danne grunnlag for samtaler med elevene:

”Æ jobbe egentlig ganske likt me å bygge relasjonane til vældi mange eleva (..) men det e jo sånne basic ting som å bare fort lære dæ ka dæm hete (..) ka dæm like (..) ka dæm gjør (..) at du har nå sånn small talk (..) tema (..) og følge litt me på (..) me i avisen på (..) har det vært ei fotballturnering? Eller går du på ski? I perioda har æ læst mæ opp på mind craft eller Chelsie (..) så æ har nåkka å snakke me dæm om som har vært vikti førr dæm” (Lærer G)

Alle lærerne virker å være av den oppfatningen at lærerens relasjonskompetanse består av flere aspekter. Læreren må her kunne vise interesse og nærhet, samtidig som han kan være tydelig å sørge for at regler blir fulgt. Det nevnes her kjennetegn som det å være blid og glad, kunne bruke humor og latter, og det å ha det gøy i samspill med eleven. Dette går også igjen i Drugli (2012) sin beskrivelse av lærer-elev-relasjonen, hvor bruk av blikk- kontakt, humor og personlige kommentarer benevnes som en del av lærerens evne til å gi tilpassede responser. Bruk av personlige kommentarer kan relateres til flere av lærernes sitater, hvor de fremhever det å sette seg inn i og samtale om det eleven interesserer seg for. Slik Nordahl (2010) påpeker så handler det om at læreren må sette seg inn i eleven sine interesser, selv om dette ikke nødvendigvis samsvarer med det læreren selv er opptatt av. Drugli (2012) peker også på at læreren må kunne sette grenser som er tilpasset elevenes atferd og behov. Man kan forstå det slik at læreren må vise en genuin og personlig interesse overfor eleven. Dette samtidig som han kan sette grenser og innføre konsekvenser som er logiske og tar hensyn til de ulike elevenes forutsetninger. På denne måten kan man si at lærerens relasjonskompetanse forutsetter at han tar seg tid til å bli godt kjent med de ulike elevene, slik at han har innsikt i de ulike elevenes faglige og sosiale forutsetninger. Slik kan læreren ha et bedre utgangspunkt for å tilpasse forventninger og eventuelle konsekvenser med bakgrunn i dette.

Man kan se lærernes tilnærming til elevene i sammenheng med Nordahl (2010) sine ulike beskrivelser av lærerens måte å utøve klasseledelse på. Nordahl (2010) bruker her begrepene kontroll og varme, og snakker om balansen mellom disse to dimensjonene. Slik som lærerne sier så må man både kunne le og tøyse litt, samtidig som man kan sette grenser og sørge for at reglene blir fulgt. Dersom læreren her blir for kontrollerende vil elevene muligens høre etter men ikke nødvendigvis trives så godt i klassen. Samtidig vil det i motsatt tilfelle, dersom læreren kun streber etter å bli likt eller ikke makter å sette grenser, kunne føre til at det blir uoversiktlig og kaotisk i klasserommet. Nordahl (2010) betegner dette som en autoritativ ledelsesstil, hvor læreren utøver høy grad av både varme og kontroll i møte med elevene. Nordahl (2010) viser likevel til at ledelsesstil er situasjonsbetinget, hvor læreren må vurdere hva som er hensiktsmessig i ulike situasjoner. I noen sammenhenger kan det derfor være behov for en strammere struktur og mer tydelige grenser, mens det andre ganger er behov for en lærer som utøver mer varme og nærhet. Dette stiller trolig krav til den enkelte lærer om å kunne vurdere når de ulike ledelsesstilene kan være på sin plass, slik at man ikke bikker over til den ene eller den andre siden. I tilfeller hvor elever har en vanskelig hjemmesituasjon eller andre forhold som kan skape utrygghet, kan det tenkes at det noen ganger er behov for en lærer som viser særlig grad av støtte og nærhet.

4.7.3 Ros og positiv forsterkning

Flere av lærerne snakker mye om å være i forkant å prøve å forebygge at utagerende atferd skjer. En del av metodene som benyttes for å fremme positiv atferd er her bruk av ros, og i noen ganger belønning. Noen av lærerne snakker også om å reflektere over situasjonen sammen med eleven etter det har skjedd en utagering. Dette er noe som understrekes at kun fungerer dersom eleven først har roet seg ned, og selv føler seg klar til en samtale i ettertid. En del av lærerne nevner i denne sammenhengen også bruk av egne konsekvenskjema, som gir retningslinjer for hvilke strategier lærerne kan benytte i tilfeller hvor elever viser en utagerende atferd. Lærerne sier for eksempel:

”Vesst æ som lærer ser at du (..) no e du på tur å (..) foreta ei utagering (..) så går æ inn åsså veksle æ nån ord (..) og da prøve vi jo (..) da e jo måle å korrigere den atferden (..) helst me positiv forsterkning av det som e bra (..) vesst no ikje det går så har vi to muligheta (..) <enten så velge du dettan> og da e alt i orden (..) vesst ikje det skjer så blir konsekvensen den andre” (Lærer B)

Lærer A peker på betydningen av at læreren er bevisst på å bruke et språk som baserer seg på det læreren ønsker mer av, fremfor bruk av negativt ladede ord:

”Ros (..) oppmuntring og belønning (..) det har æ lært mæ alle mine år i yrke at det funke bestandi (..) og når det ikje funke så e det fordi at æ ikje (..) e bevisst (..) vesst æ kjenne at æ e slitn (..) vesst æ må si <hysj> i klassn (..) eller vesst æ bruke ordet <ikje> (..) da e det en temperaturmåler førr mæ at no må æ justere min atførd ”
(Lærer A)

Lærer D svarer følgende på spørsmål om skolen har noen spesielle strategier i arbeid med sosial inkludering:

”Positiv forsterkning e jo det viktigste (..) ikke sant (..) hvær snar å arrester dæm i ting dæm gjør bra og ting dæm gjør rætt (..) det e litt den felles strategien vi har jobba me på skoln (..)” (Lærer D)

Det fremstår som om ros og positiv forsterkning er en mye anvendt metode hos flere av lærerne. Her viser flere forfattere til hvordan effektiv bruk av ros og positive responser i møte med elevene kan bidra til å fremme prososial og ønsket atferd (Drugli, 2012; Nordahl m.fl., 2005). Dette er også den metoden som fremheves som mest ønskelig fra lærer B sitt perspektiv. Han sier her at positiv forsterkning av det som er å foretrekke i korrigerende av en elevs atferd. Alternativ to blir å gi eleven en form for advarsel, hvor en konsekvens blir innført dersom ikke dette fungerer. Dette kan tolkes som at selv om positiv forsterkning er det første alternativet, så er det ikke alltid dette er tilstrekkelig for å fremme en ønsket atferd. I disse tilfellene benyttes i så fall en konsekvens, noe som kan tolkes som en mer negativ forsterkning. På denne måten brukes trolig både positiv og negativ forsterkning for å fremme en ønsket atferd, selv om den førstnevnte er den metoden som er å foretrekke. Likevel kan man tenke seg at innføring av såkalt negative konsekvenser også kan være hensiktsmessig. Dersom man ser dette i lys av struktur og rammer, så kan konsekvenser bidra til en økt forutsigbarhet for eleven. Dette ved at eleven vet hva som skjer til en annen gang, dersom de samme handlinger utføres. Spørsmålet blir hvorvidt eleven likevel vil evne å avverge handlingen, da det ikke nødvendigvis er elevens vilje som fører til den utagerende atferden. For noen elever kan det være faktorer i individet selv, eller i konteksten som bidrar til å trigge

den problematiske atferden (Ogden, 2015). Hvorvidt en konsekvens bidrar til læring på sikt kan slik tenkes å avhenge av den enkelte elevens individuelle forutsetninger, samt trolig hvordan konsekvensen håndheves.

Det kan fremstå som om flere av lærerne er konsekvente i bruk av ros. Dette gjennom at læreren justerer sin atferd i klasserommet, og ved at positiv forsterkning trekkes frem som en felles strategi på en av skolene. Flere forfattere vektlegger også det å være konsekvent i sammenheng med bruk av ros (Nordahl m.fl, 2005; Drugli, 2012). Det at en skole benytter ros og positiv forsterkning som en del av en felles strategi kan indikere en mer konsekvent bruk. Slik Ogden (2009) påpeker bør det likevel utvises forsiktighet ved bruk av denne metoden, da rosen kan oppleves som uekte eller føre til manglende mestringsfølelse ved sosial sammenligning. Det at rosen kan oppleves som uekte kan også tenkes å avhenge av hvordan, hvor ofte, og i hvilke sammenhenger den blir gitt. Slik Drugli (2012) påpeker så handler lærerens sensitivitet i møte med elevene om å fange opp elevens signaler og behov, og ikke definere han ut fra egne oppfatninger og intensjoner. Dersom rosen da anvendes konsekvent for å få eleven til å gjennomføre eller avbryte bestemte handlinger, kan det tenkes at rosen kan oppleves som uekte. Dette i likhet med tilfeller hvor rosen for eksempel benyttes til enhver anledning, og slik ikke oppfattes som genuin. Det kan derfor være at bruk av ros forutsetter en reflektert lærer, dersom det skal oppnås en ønskelig effekt.

Bruk av belønning blir også trukket frem som en benyttet strategi. Slik Nordahl m.fl. (2005) påpeker så kan dette være hensiktsmessig å bruke i visse tilfeller, dersom elever har behov for noe mer enn bare ros og positiv tilbakemelding. For elever som viser problematisk atferd kan dette være en særlig egnet metode, da disse elevene ofte kan møte på mye negative tilbakemeldinger. Det kan da være behov for en sterkere motivasjon enn ros gitt i verbal form. Slik Nordahl m.fl. (2005) sier så vil målet med dette være å oppnå en form for indre motivasjon på sikt. Et eksempel her kan muligens være at eleven får en ønsket aktivitet dersom han gjennomfører en gitt handling eller undervisningstime innenfor avtalte rammer. Det at eleven opplever mestring i situasjonen kan føre til at eleven til slutt ikke har behov for belønningen lengre, da det å være i en situasjon han mestrer er motiverende nok i seg selv. På denne måten kan belønningssystemer fungere som en måte å ”komme i gang”, slik at eleven er motivert til å gjøre en innsats. Spørsmålet som kan stilles i sammenheng med dette er hvorvidt elevens handlinger kan forklares med manglende motivasjon, eller om eleven mangler de nødvendige ferdigheter for å utføre bestemte handlinger eller valg. I så fall

understrekes betydningen av å ikke bare benytte belønningssystemer, men også å støtte eleven til å utvikle de nødvendige ferdigheter som kreves i den gitte konteksten.

4.8 Å legge til rette for mestring

Lærerne snakker i flere sammenhenger om det å legge til rette for at eleven kan mestre sosiale sammenhenger. Dette gjøres blant annet gjennom strategiske gruppesammensetninger, voksenstøtte og organiserte aktiviteter i skolegården. Det jobbes også med å øke elevenes sosiale kompetanse, gjennom å øve på sosiale ferdigheter. Sammen danner disse utgangspunktet for kategorien, da det handler om å legge til rette for mestring av sosiale samspill mellom elevene.

4.8.1 Støtte

Lærerne er jevnt over opptatt av sammensetninger av barnegruppene, og er ofte strategiske i forhold til hvilke situasjoner og hvilke elever som settes sammen:

”Det e no med å la dæm få komme inn i situasjona som man vet dæm mestre, lamme nye eleva (..) sånn at (..) vi e ganske bevisst på gruppesammensetningen dær (..) fordi at vi ønske at både den hær eleven og di andre elevan skal få se (..) se elevan med utageraness atferd i en rolig og god situasjon (..) så vi jobbe mye me gruppesammensetninge” (Lærer G)

”Ett par undersøkelsa vise (..) en sånn klasseromsundersøkelse som har me plassering å gjøre (..) kan vise i forhold te om man sett på kantn eller i midtn (..) eller om man sett sammen (..) så vise det sæ jo ofte at fordomman blir mindre når man sett sammen og lære når å kjenne (..) sånn at et e en nøye tanke i forhold te kordan dæm e plassert i klasseromme (..)” (Lærer A)

Lærer A trekker frem at det noen ganger kan være behov for en voksen til å se hvem eleven kan passe godt sammen med:

”Æ prøve å sette dæm i gruppe me dæm æ vet at dæm ønske å være sammen me (..) men åsså å etablere vænnskap dær æ ser at det kan være når som passe bedre sammen (..) førr ofte e det litt urealistisk at man har ønske om å være kanskje sammen

me den mæst populære i klassen (..) men det e ikke bestandi den mest populære i klassen e den bæste vænn” (Lærer A)

Lærer B påpeker betydningen av organiserte aktiviteter i skolegården, slik som gjøres gjennom trivselslederprogrammet:

”Det å ha organiserte aktivitetene i en skolegård (..) i alle utetide (..) i alle friminuttene ganske viktig (..) fører di som da e (..) di som ikke sjøll klare å finne på (..) så kan man styre dem inn i aktivitetene” (Lærer B)

Lærerne er også opptatte av sin rolle som lærer i forhold til å hjelpe elevene til å komme inn i lek med andre barn. Lærer A sier her at:

”Vi har tett voksn tetthet (..) ute i friminuttene (..) da spesielt i forholdt til elevene som trenger ekstra tett oppfølging (..) og å hjelpe dem til inkludering (..) hjelpe dem å komme inn i gruppa (..) og åsså å skjærme dem fra søsjøll vesst dem skulle ha (..) utagerende atferd” (Lærer A)

Lærerne fremstår generelt bevisste på å tilrettelegge for sosial samhandling mellom elevene på flere områder. Blant annet snakkes om å være litt strategisk i valg av gruppesammensetninger og situasjoner, for å øke sjansene for at eleven kan oppleve mestring. Lærer A fremhever her den voksnes rolle i forholdt til å se hvilke elever som kan passe godt sammen. Det kan fremstå som at lærerne er bevisste på å se hvem som fremmer hverandre sine gode sider, hvor det er potensiale for utvikling av vennskap, samt hvilke situasjoner som danner best grunnlag for mestring. Det kan virke som om det handler både om å gi eleven en opplevelse av mestring for sin egen del, men også om å synliggjøre eleven i en god situasjon for de andre i klassen. Dette virker å være i tråd med Nordahl m.fl. (2005) som sier at man må legge til rette for at også de elevene som viser problematferd får vist frem sine styrker og positive egenskaper. Det er nærliggende å tro at dette kan påvirke omgivelsene sin oppfatning av eleven som viser problematisk atferd, samtidig som eleven selv kan få styrket sin tro på seg selv. Her kan det ifølge lærer A også ha betydning hvordan elevene er plassert i klasserommet. I denne sammenhengen sier han at det å sitte sammen å lære seg og lære seg å kjenne kan bidra til å motvirke fordommer i klasserommet. Dette kan være med på å styrke betydningen av det å delta i det samme klasserommet, som ble drøftet under punkt 4.4.1, da

elevene trolig gis et bedre utgangspunkt for å bli kjent med hverandre gjennom å delta i det samme klasserommet.

I tillegg til å være bevisste på gruppesammensetninger og plasseringer i klasserommet trekkes det også frem betydningen av organiserte aktiviteter og voksentetthet i friminuttene. Slik lærer B sier så legger de vekt på å ha tilbud om aktiviteter i alle friminutt, noe som kan bidra til at de elevene som har vansker med å finne på noe kan få hjelp til dette. Dersom man ser dette i sammenheng med betydningen av forutsigbarhet, kan det være at forhåndsbestemte aktiviteter kan bidra til å skape en trygghet for elevene. Dette ved at de for eksempel vet hva de kan gjøre i friminuttet, og hvem de kan være sammen med på forhånd. Det kan likevel tenkes at dette forutsetter en tilgjengelighet av voksne, som kan støtte elevene underveis i aktivitetene ved behov. I denne sammenhengen pekes det på en tett voksentetthet ute i friminuttene, hvor elevene kan få hjelp til å komme inn i gruppa. Det trekkes frem at den voksnes rolle også kan være å skjerme eleven fra seg selv i tilfeller med utagerende atferd. Man kan forstå det å skjerme eleven som å fjerne eleven fra en sårbar situasjon. Dette kan tolkes i lys av lærernes vektlegging av å oppnå aksept i elevgruppa, som danner en av forutsetningene for sosial inkludering. En skjerming av eleven kan her tenkes å være med sikte på å motvirke stigmatisering eller stempling av de andre elevene.

4.8.2 Sosial ferdighetstrening

Å heve elevenes sosiale kompetanse gjennom utvikling av sosiale ferdigheter er temaer som berøres i flere av intervjuene. Som tidligere nevnt er det her flere som benytter seg av en egen læreplan i sosial kompetanse. Kategoriene er likevel adskilt, da utarbeiding av en egen sosial plan er relatert til det å ha en felles plattform på skolen. I denne sammenhengen handler det om lærernes konkrete fremgangsmåter i arbeid med elevene. Flere av lærerne snakker her om bruk av rollespill som en særlig benyttet metode:

”Vi bruke rollespill ganske mye for å (..) eksempelvis vise (..) en (...) god atferd (..) en fin måte å gjøre ting på (..) korsn kan han Ola for eksempel få være me i lek? etablert lek (..) korsn går man frem da?” (Lærer D)

Lærer A sier at de ofte kan bruke helt konkrete hendelser som har skjedd til å reflektere over, gjennom bruk av drama eller rollespill. Han sier her at:

”Å ta tak i helt konkrete handlinge (..) gå igjennom åsså se (..) kan vi gjøre detta på en anna måte? E dette en lur måte å gjøre det på? drama høres jo kanskje utilgjengeli ut (..) men det e vældi enkelt (..) det e bare å ta en situasjon på sparke som har skjedd å da (..) omforme man den” (Lærer A)

Lærer F har derimot ikke så god erfaring med bruk av rollespill. Han sier at:

”Vi har av og tell sånne (..) leketing eller nån sånne små (..) sosiale rollespell eller no sånt (..) men æ tænke at det e (..) æ har ikje vært sånn kjæmpe happy me dæm (..) æ har tænkt at den verkkelige sia hær (..) at du e du og (..) æ har tænkt at vess vi får tell at de tre sett ilag (..) jobbe fint ilag og at han som har en utageraness stil allikavæll oppleve å være inkludert (..) i den sættingen (..) ja så e det av større betydning” (Lærer F)

Å samtale med elevene om ulike sosiale temaer er også noe som trekkes frem:

”Å legge inn sånne faste tidspunkt dær man snakke om (..) korsn man skal være mot hværandre trur æ e lurt (..) utn at man skriv det på tavla at <i dag skal vi snakke om inkludering> (..) men at man på en måte førr sæ sjøl e bevisst på at dettan skal æ snakke om (..) eller vi skal snakke om det jævnli” (Lærer E)

”Vi har sånne jevnlike jente og gutte møta (..) dær vi tar opp en del ting (..) alt fra pubertet til inkludering (..) utestenging (..) baktaling (..) og at man får hørt andre sine følelsa og på den måtn kunne se litt di andre sine perspektiva (..) åsså tolerere at vi e litt ulik (..) å åsså forstå det” (Lærer G)

Noen av lærerne snakker også om at de trekker ut deler av den sosiale planen å jobber med disse for seg:

”vess du har en elev som træng å jobbe me sællkontroll (..) okei, da løfte vi ut ett og ett mål (..) og gjør det tell den eleven sett mål, så jobbe vi rundt det (..) handle det om å træne på regla i ballspæll førr eksempel (..) så kan man følge han opp i forhold tell det” (Lærer B)

Lærerne bruker her rollespill som en metode for å gi elevene eksplisitt øvelse i sosiale ferdigheter. Slik Ogden (2015) peker på så bygger ferdighetstilnærmingen ofte på praktiske situasjoner, hvor rollespill er eksempel på en mye anvendt metode. Lærer D sier at det handler om å vise elevene ulike handlingsalternativer, for eksempel i tilknytning til å få innpass i lek med andre. Lærernes sitater kan tyde på at de ikke bare utfører rollespillene, men at de også legger opp til en refleksjon underveis. Dette indikeres ved at de stiller spørsmål underveis, slik lærer A gjør når han sier *"e dette en lur måte å gjøre det på?"* Dette kan sees i sammenheng med den kognitive dimensjonen ved sosial kompetanse, ved at elevene ikke bare må utføre konkrete handlinger, men også kunne forstå sosiale signaler og situasjoner, samt utføre beslutninger og løse problemer (Ogden, 2015). Slik lærer A sier så anvender de gjerne konkrete hendelser og omgjør disse til rollespill. Bruk av konkrete og praksisnære rollespill kan tenkes å øke sannsynligheten for en generalisering av ferdighetene, da eksemplene tar utgangspunkt i egne opplevelser. Slik Gresham (1998) påpeker så bør sosial læring ta utgangspunkt i naturlige kontekster, slik at det blir lettere for elevene å relatere seg til. En naturlig kontekst kan her forstås som situasjoner i lek eller andre sammenhenger hvor barn er i en naturlig setting. Likevel vil trolig det å ta utgangspunkt i konkrete og erfarte hendelser øke sannsynligheten for at elevene kan relatere seg til problemstillingen, noe som kan gi et bedre utgangspunkt for å overføre ferdighetene til andre sammenhenger.

Lærer F stiller seg i motsetningen til noen av de andre lærerne noe kritisk til bruk av rollespill. Det kan fremstå slik at dersom eleven selv opplever å være inkludert, til tross for utagering, så er det ikke et behov for å øve opp de sosiale ferdighetene ved bruk av rollespill. En refleksjon i denne sammenhengen kan være hvorvidt ikke det å øve på sosiale ferdigheter, kan være hensiktsmessig uavhengig av elevens egen opplevelse av inkludering. Det kan for eksempel tenkes at selv om eleven selv opplever seg inkludert, så kan andre elever ha tanker knyttet til atferden som kan være nyttige å belyse. Ved å tematisere dette gjennom rollespill kunne eleven muligens fått innsikt i andre elevers perspektiver. Dette kunne bidratt til en refleksjon over egen atferd i gitte kontekster. Det kan også være at eleven kunne fått noen ideer til alternative handlingsvalg, dersom rollespill med praksisnære temaer ble arrangert av lærerne, eller av elevene selv. En tanke her kan være at bruk av rollespill kan variere i egnethet på bakgrunn de ulike skolenes forutsetninger, fokus og hvorvidt det passer for den enkelte elevgruppen.

Lærerne benytter også samtale med elevene i arbeidet med å fremme den sosiale kompetansen. For eksempel sier lærer E at de kan samtale i klassen om hvordan man skal være mot hverandre, og at dette er noe man kan gjøre jevnlig. Ogden (2015) peker på at en av måtene å arbeide med sosial kompetanse på er gjennom strukturert undervisning, eller gjennom å integrere det i den øvrige undervisningen. Det kan virke som det er det lærerne snakker om i denne sammenhengen, da det kan fremstå som om de legger av tid til akkurat dette. Dersom arbeidet med sosial kompetanse skulle integreres i den øvrige undervisningen kan man forstå det mer som at sosiale temaer blir bakt inn i arbeid med andre fag. Det er vanskelig å si hvorvidt dette også er noe som gjøres. Likevel har det fremgått tidligere at lærerne har utviklet egne sosiale planer, og at dette er noe som jobbes med jevnlig. Dette kan indikere at det jobbes sosialt på flere plan, og ikke bare i spesifikke timer fastsatt til dette. Lærer G sier her at de arrangerer jevnlige jentemøter og guttemøter, hvor det gis rom for å samtale om ulike sosiale temaer. Her får elevene en mulighet til å uttrykke sine meninger eller følelser i tilknytning til ulike temaer. Dette knyttes opp mot det å fremme toleranse overfor hverandre, ved at elevene får se de andre elevenes perspektiver. På denne måten kan elevene erfare at man kan ha ulike meninger om forskjellige hendelser og temaer, som kan tenkes å bidra til økt toleranse på sikt.

Noen av lærerne snakker også om hvordan de benytter den sosiale planen mer konkret. Lærer B sier her at de tilpasser de ulike målene i planen til de enkelte elevenes behov, for eksempel kan det være å øve på reglene i ballspill. Dette virker å være i tråd med Gresham (1998) sitt poeng om at øving av sosiale ferdigheter må tilpasses hver enkelt elev og deres utfordringer. På denne måten vil ikke alle elevene nødvendigvis ha behov for å øve på de samme tingene til enhver tid. Dette kan fremheve behovet for at lærerne har en nær kontakt med hver enkelt elev, da en slik fremgangsmåte krever større grad av individuell tilpassning. Læreren må da kjenne til "Ole" og vite hva som er "Ole" sine spesifikke utfordringer. Samtidig må trening i de sosiale ferdighetene også kunne integreres innenfor fellesskapets rammer, med hensyn til den enkelte eleven. Dersom ikke alle skal øve på det samme til enhver tid, stiller det større krav om tilpasset opplæring for den enkelte. Slik det nevnes i et av eksemplene så kan dette innebære å øve på regler i ballspill. Dette er noe som trolig kan følges opp individuelt i forhold til den enkelte eleven i gymtimen eller i friminutter. Det trekkes videre frem betydningen av å følge eleven opp i forhold til dette, noe som indikerer at dette er noe som krever kontinuitet og gjentakelse.

4.9 Å synliggjøre verdi

Denne kategorien utgjør studiens kjernekategori og kan slik betegnes som forskningens hovedtema (Postholm, 2010). Kategorien vil først presenteres med sitater fra lærerne, hvor disse drøftes for seg i likhet med de øvrige kategoriene. Den vil til sist drøftes i lys av de andre kategoriene, som er i tråd med den analysestrategien som anvendes i denne studien.

Lærerne er generelt opptatt av synet på eleven, og det å synliggjøre elevens positive egenskaper og det som eleven faktisk mestrer godt. Eksempler på utsagn fra lærerne er her:

”Heile poenget e at du allti må være på jakt ætter det som e positivt (..) allti. E det en elev som gjør nitti prosænt domme ting (..) så e vi nødt å finne di ti prosæntan som faktisk e bra (..) og vesst du ikje klare å se di ti prosæntan som faktisk e bra (..) så vil du aldri klare å få en og relasjon tell det barne” (Lærer B)

”Æ har vældi trua på det å snakke om og framhæve ting man får tell istedenfjorr å trække fram det som vi heile tia må jobbe me (..) fjorr da har man (..) tænke æ (..) sånn negativt fokus i utgangspunkte, me at det e så mange ting vi må jobbe og bi bedre på istedenfjorr å framhæve di tingan man faktisk får tell (..)” (Lærer E)

En del av lærernes arbeid knytter seg også til arbeid med holdninger i klassen. Et spørsmål under intervjuene er hvordan lærerne jobber for å skape toleranse og aksept for elevene sine ulikheter. Det som gjentok seg her var det å synliggjøre elevenes ulikheter gjennom blant annet samtale og ved å vise at elevene er forskjellige. Lærer G sier følgende:

”Vi snakke ganske mye om at (..) vi kan fjorr eksempel (..) i et fag som engelsk så kan vi ulike ting (..) og det e heilt greit (..) og at man kan se at når træng litt hjelp me nåkka (..) og når træng litt hjelp me faglige ting (..) og når træng litt hjelp me temperamentet sitt (..) når træng litt hjelp me at man blir litt lei sæ” (Lærer G)

”Inkludering av eleva som har en spesiell atfærd e ofte litt vanskele (..) fjordi at di andre elevan ser jo denne rare atfærdn (..) og gjør sæ sine meninge om det (..) så det å klare å lage andre bilda (..) som ikje heilt konkret kan føre tell (..) vises at det e på

bakgrunn av eleven (..) altså at dæm kan skjønne at det ligg nåkka bak enhver atfærd (..) og at (..) man e like mye værdt” (Lærer A)

Lærerne vektlegger her en positiv tilnærming til elevene, hvor fokuset er på elevens styrker og gode egenskaper. Lærer B sier her at en positiv innstilling i møte med eleven er en forutsetning for etablering av en god relasjon. Dette kan sees i sammenheng med lærerens evne til å formidle aksept og varme, som innebærer å møte eleven med anerkjennelse og omsorg (Drugli, 2012). Ifølge Drugli (2012) har dette betydning for at eleven skal oppleve trygghet og tillit til læreren. Lærer E sitt utsagn indikerer også at det er viktig å fokusere på elevens styrker, da det i motsatt tilfelle fort kan bli et overveldende negativt fokus. Et slikt positivt fokus er sannsynligvis viktig i møte med alle elevene, men gjør seg trolig særlig gjeldende for elever som ofte kan oppleve negative tilbakemeldinger fra omgivelsene.

Lærerne jobber både med seg selv og sin tilnærming til elevene, men også med holdninger i klassen. For å utvikle toleranse og aksept for elevene sine ulikheter jobbes det med å synliggjøre forskjeller i elevgruppa. Lærer G peker på dette når han sier at det i klassen samtales om at elevene kan være gode på ulike områder. Istedenfor å se dette som en begrensning kan man se på det som en ressurs. Slik Strømstad, Nes og Skogen (2004) peker på så innebærer inkludering å se på mangfoldet som en berikelse, og ikke som en barriere som må overkommes. For å oppnå dette legger de vekt på at ulikheter er noe som bør gjøres synlig, og ikke noe man bør gjemme bort eller underkommunisere (Strømstad, Nes og Skogen, 2004). Som tidligere nevnt kan det stilles spørsmål ved hvorvidt det her må utvises en særlig varsomhet, hvor en må være bevisst på at ikke synliggjøringen går på bekostning av elevenes integritet eller medfører utestenging. Lærer A sier at det kan være vanskelig å få elevene til å forstå hvorfor noen elever utfører en slik ”rar” atferd. De forsøker derfor å få elevene til å forstå at atferden har en årsak, og at man likevel er like mye verdt. Dette kan tolkes som at det kan være lettere å akseptere en problematisk atferd dersom man ser dette som noe annet enn at eleven bare er vanskelig eller rar. En del av arbeidet med å skape toleranse kan slik være å ikke bare synliggjøre ulikheter, men også å peke på faktorer som kan bidra til at man reagerer forskjeller på ulike hendelser.

Det skal her argumenteres for at denne kategorien er studiens hovedkategori, da den kan sies å ligge til grunn for lærernes helhetlige måte å jobbe på. Betegnelsen ”Å synliggjøre verdi” er her forstått både som holdninger i møte med eleven og elevens utfordringer, men også om

måten lærerne jobber på. Den første kategorien handler om lærernes forståelser av sosial inkludering. I denne sammenhengen vektlegges deltakelse i ordinær undervisning, genuine ønsker og aksept, samt gjensidig positive følelser. For å fremme relasjoner som bygger på disse kvalitetene blir trolig lærernes og elevenes holdninger til eleven av betydning. Dersom eleven vurderes som vanskelig og en plage i undervisningen, kan dette øke sannsynligheten for negative samspill med læreren. Slik Drugli (2012) påpeker her så kan elever som utviser problematisk atferd være særlig utsatt for dette. Lærerens relasjon til eleven er videre av betydning for de relasjonene som etableres mellom elevene i klassen (Drugli, 2012). Dette indikerer betydningen av at læreren både ser eleven sine verdier i møte med eleven selv, men også synliggjør elevens styrker, samt snakker om forskjeller i klasserommet. Slik kan man skape toleranse og aksept i klassen, noe som er et viktig ledd i arbeidet med sosial inkludering.

Kategorien ”å dra i samme retning” handler om betydningen av en felles forståelse og plattform på den enkelte skole. Dette innebærer blant annet at man har en kultur som er med på å fremme sosial inkludering. Lærernes og de øvrige ansatte sitt syn på elevene danner trolig utgangspunktet for hvordan de velger å jobbe med sosial inkludering. Dersom det legges ensidig vekt på at de elevene som utviser en problematisk atferd er en forstyrrelse og plage i undervisningen, kan det tenkes å svekke arbeidet med å fremme en inkluderende skolekultur. For eksempel ved at det kun iverksettes tiltak som tar utgangspunktet i individets feil og mangler. I lys av et systemteoretisk perspektiv er ikke dette hensiktsmessig, da elevens atferd også påvirkes av hva som foregår i de systemene som omgir barnet, samt de relasjonene og interaksjonene som skjer mellom elevene og de andre i klassen (Bronfenbrenner, 1979). Dersom det fokuseres på elevens styrker og verdier, kan det tenkes at dette i større grad fremmer en mer helhetlig tilnærming i møte med eleven. Man har da en innstilling om at eleven har gode egenskaper, men trenger hjelp eller støtte til å mestre ulike sammenhenger.

”Å synliggjøre verdi” kan også relateres til kategorien ”å kartlegge sosiale relasjoner”. Det handler her om å få innsikt i elevenes sosiale posisjoner gjennom blant annet bruk av samtale. En forutsetning for at disse samtalene skal gi innsikt i hvordan elevene har det, er trolig at relasjonen mellom lærer og elev bygger på en gjensidig tillit og anerkjennelse. På denne måten blir det å synliggjøre verdi sentralt også her, da læreren gjennom sin tilnærming til eleven danner utgangspunktet for hvordan relasjonen utvikler seg. Dette blir også sentralt

innenfor kategorien ”tydelig klasseledelse”, hvor det legges vekt på lærerens evne til å utvikle gode relasjoner til hver enkelt elev, samt å gi elevene positive tilbakemeldinger.

Under kategorien ”å legge til rette for mestring” blir det å fremheve elevenes positive sider og det å ha et positivt fokus særlig gjeldende. Det handler her om å legge til rette for at elevene kan oppleve mestring i sosial samhandling med andre elever. Lærerne må slik evne å se elevens styrker, for å kunne tilpasse grupper og situasjoner som øker sannsynligheten for en positiv samhandling. For eksempel vil en lærer som er på utkikk etter det eleven mestrer, og ikke motsatt, kunne lettere oppdage de situasjonene hvor mestringen fremtrer. Dette gir trolig et bedre utgangspunkt for å legge til rette for mestring også på et senere tidspunkt.

5. Oppsummering og drøfting

5.1 Forskningsspørsmål og hovedproblemstilling

I denne delen oppsummeres og drøftes hovedfunnene opp mot de ulike forskningsspørsmålene og studiens hovedproblemstilling. Strukturen er lagt opp slik at hvert forskningsspørsmål danner en egen underoverskrift, hvor de funnene som kan relateres til det aktuelle forskningsspørsmålet drøftes under dette. Til sist samles funnene og drøftes i lys av hovedproblemstillingen.

5.1.1 Forskningsspørsmål 1: Hva legger lærerne i begrepet sosial inkludering?

Lærernes forståelser av begrepet sosial inkludering kan sies å bestå av tre aspekter. Det handler her om den praktiske organiseringen av undervisningen, kvaliteten på relasjonene mellom elevene, samt opplevelsen av å inngå som en del av et større fellesskap. Alle disse delene kan ha innvirkning på hverandre, og kan derfor ikke forstås som isolerte enheter. Dette kan sees i sammenheng med inkludering som et faglig, sosialt og kulturelt aspekt, hvor alle delene er nært knyttet sammen og virker gjensidig inn på hverandre (Strømstad, Nes og Skogen, 2004). På denne måten kan man ikke løsrive deler av inkluderingsbegrepet fra de andre delene, da det ene vil avhenge av det andre (Olsen, 2013). Dette kommer tydelig frem i funnene, da lærerne peker på at deltakelse i ordinær undervisning også danner utgangspunktet for sosial samhandling. I utgangspunktet kan undervisningen forstås som inkluderings faglige aspekt, men samtidig representerer den også en sosial arena gjennom samhandling og samarbeid mellom elevene i klassen.

Når det gjelder den praktiske organiseringen legges det stor vekt på deltakelse i ordinær klasseromsundervisning. Dette kan forstås mer som en forutsetning for inkludering, enn et kvalitetstegn i seg selv. Det kan likevel stilles spørsmål ved hvorvidt deltakelse noen ganger kan gå på bekostning av inkludering, dersom eleven stilles i en utsatt eller sårbar posisjon gjennom å vise utagerende atferd. Man kan forstå lærerne slik at for å oppnå sosial inkludering må det jobbes både med en tilretteleggingen av undervisningen slik at den favner om mangfoldet i klassen, samtidig som det fokuseres på å utvikle gode relasjoner og vennskap mellom elevene. Dette er også i tråd med Bachman og Haug (2006) sin forståelse, hvor inkludering krever at man jobber med på flere områder både praktisk og sosialt. Arbeid med inkludering krever slik en endring av hele skolen sin kultur og arbeidsmåte, og er en kontinuerlig utviklingsprosess (Booth & Ainscow, 2002).

I forståelsen av sosial inkludering vektlegger lærerne den subjektive opplevelsen til hver enkelt elev. I et inkluderende perspektiv kjennetegnes dette ifølge lærerne av at man er ønsket og akseptert, samt at man har gjensidige positive følelser overfor hverandre. Slik blir sosial inkludering avhengig av elevene sine egne opplevelser av relasjonene. Hvorvidt man har oppnådd inkludering kan derfor ikke defineres på et objektivt grunnlag, men må ta utgangspunkt i hver enkelt elev og deres oppfattelse av relasjonen. I denne sammenhengen opplever lærerne at det kan være utfordringer knyttet til inkluderings krav om aksept og gjensidige ønske. Dersom en elevs atferd avviker i tilstrekkelig grad fra forventede normer og regler i miljøet kan føre til en stigmatisering av eleven.

5.1.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilke faktorer trekkes frem som viktige, for å utvikle en skole som ivaretar sosial inkludering for disse elevene?

I utvikling av en skole som fremmer sosial inkludering på systemnivå trekker lærerne frem betydningen av å en felles skolekultur, hvor ledelsen går foran å retter fokuset mot skolen sitt arbeid med sosial inkludering. Inkludering forutsetter her en felles forståelse og et gjensidig samarbeid mellom alle skolens aktører, samt foreldrene. Dette er noe som av flere belyses som særlig betydningsfullt i utvikling av en inkluderende skole (Booth & Ainscow, 2002; Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Sentralt i utvikling av en sosialt inkluderende skole er at det må rettes et fokus på det. Det etterlyses et fokus på skolens arbeid med elevenes sosiale utvikling fra flere hold, noe som medfører at det bør utvikles mer eksplisitte arbeidsmåter i likhet med andre fag (Nordahl, 2010; Ogdén, 2015; Jahnsen, Ertesvåg og Westrheim, Utdanningsdirektoratet 2007). Utarbeiding av en egen sosial plan på den enkelte skole kan her fungere som et nyttig redskap for å skape en felles plattform i arbeidet, og for å konkretisere skolens arbeid. Lærernes erfaringer virker å være at en sosial plan bidrar til et økt fokus, og til at alle på skolen har en felles forståelse i arbeidet. Det fremgår av lærerne at det tidligere har vært noe diffust hva det egentlig skal jobbes med når det gjelder det sosiale, noe en egen plan kan bidra til å tydeliggjøre. Ved å utarbeide en egen plan kan skolen som en sosial læringsarena styrkes, og i større grad tillegges vekt i likhet med de andre fagene i skolen.

5.1.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan jobber læreren i klasserommet for å skape sosiale relasjoner og vennskap mellom elevene?

I arbeid med å skape sosiale relasjoner og vennskap mellom elevene arbeider lærerne på flere områder. Lærerne er blant annet opptatt av å utøve en klasseledelse som fremmer gode relasjoner i klassen, og som medvirker til å fremme ro og hensiktsmessig atferd i

klasserommet. Viktige aspekter er her lærerens relasjonskompetanse, struktur og rammer, samt bruk av ros og positiv forsterkning. Lærerne legger vekt på at ledelse av klassen innebærer å finne en balanse mellom å være nær og varm, samt det å innføre struktur og tydelige regler i klasserommet. Tydelig klasseledelse fremheves også fra flere hold som betydningsfulle faktorer i utvikling av et godt sosialt læringsmiljø, forebygging av utagerende atferd, samt etablering av gode relasjoner mellom lærer og elever, og relasjoner elevene imellom (Nordahl, Mausestaden og Kostøl, 1998; Drugli, 2012). Forebygging av utagerende atferd fremstår som sentralt i lærernes arbeidsmåter, noe som kan knyttes til forståelsen av sosial inkludering som et genuint ønske, hvor eleven blir akseptert og både gir og mottar noe positivt i relasjonen. Det jobbes også med å legge til rette for gode samspill i elevgruppa, ved å være strategiske i sammensetninger av elevgrupper og plasseringer, utøve støtte gjennom organiserte aktiviteter og voksentetthet i friminutt, samt å øve på sosiale ferdigheter i strukturerte og mer naturlige settinger.

I tilknytning til utvikling av relasjoner og vennskap mellom elevene jobbes det også med å fremme toleranse og aksept i klassen, ved å synliggjøre elevenes ulikheter. Her virker samtale om elevene sine styrker og svakheter å være den metoden som anvendes mest. Funnene i sin helhet indikerer at synliggjøringen av ulikheter likevel innebærer en balansegang. Spørsmålet som kan stilles her er hvorvidt synliggjøring av ulikheter krever en særlig bevissthet over hva som vil gagne den enkelte eleven ved å medføre en økt toleranse, og hva som på den andre siden kan føre til at eleven eksponeres i en sårbar situasjon. Lærerens holdning og tilnærming i møte med elevene er også vesentlig her, da den danner grunnlaget for en god relasjon, og slik ligger til grunn for hva det velges å fokuseres på. I denne sammenhengen er lærerne særlig opptatt av å fokusere på elevens styrker og det eleven mestrer godt, fremfor å trekke frem eleven sine utfordringer eller mangler. Dette utgjør studiens såkalte hovedkategori, da det ligger til grunn for den helhetlige måten lærerne jobber på.

For å få innsikt i elevenes egne opplevelser av om de er sosialt inkludert brukes det sosiogrammer, samtaler med elevene, og delvis observasjoner. Mest anvendt virker her å være samtaler med elevene selv, både i strukturert og mer ustrukturert form.

5.1.4 Besvarelse av hovedproblemstilling

De ovennevnte forskningsspørsmålene danner sammenlagt grunnlaget for en besvarelse av studiens hovedproblemstilling, som gjentas her: *”Hvordan jobber lærere i ulike barneskoler med sosial inkludering for elever som viser utagerende problematferd?”*

I arbeidet med sosial inkludering kan man si at lærerne jobber både med det enkelte individet, i tillegg til systemet på skolen. I et individperspektiv rettes oppmerksomheten mot eleven selv, og dens mangler og utfordringer (Overland, 2007). Vesentlig blir for eksempel at eleven må forandre seg for å passe inn i miljøet rundt, ved å endre til en mer hensiktsmessig og sosialt ønskelig atferd. Samtidig inntar lærerne også et systemperspektiv i sitt arbeid, ved at de er opptatt av hvordan miljøet virker inn på eleven, og hvordan de ved å endre på betingelser i klasserommet og i skolen kan være med på å fremme sosial inkludering. I et systemperspektiv ser man på problematferden som et samspill mellom individet og miljøet, fokuset blir her å se på sammenhengen mellom individet og miljøet (Ogden, 2015). Overland (2007) påpeker at det er ikke individperspektivet i seg selv det er noe galt med, men dersom man ensidig vektlegger dette. Lærerne virker ikke å ha en ensidig vektlegging i sin fremgangsmåte, men er opptatt av det genuine i relasjoner mellom elevene. Kvaliteten på relasjonene blir derfor viktig i arbeidet med sosial inkludering, hvor det er grunnleggende at alle partene har en subjektiv opplevelse av at relasjonen tilfører dem noe positivt. På denne måten blir det vesentlig å jobbe med den enkelte eleven, for å utvikle ferdighetene og forutsetningene for å mestre de komplekse sosiale samspillene som befinner seg i jevnaldergruppa (Nordahl m.fl., 2005).

I arbeidet med miljøet blir det særlig viktig å tilpasse opplæringen slik at alle elevene kan delta i det ordinære klasserommet. Dette er noe lærerne legger vekt på, selv om det tidvis kan oppleves utfordrende. Det jobbes også med å fremme økt aksept og toleranse overfor hverandres ulikheter, gjennom å samtale om forskjeller i klassen. Lærerne fremhever også det å fokusere på elevens styrker og positive egenskaper, samt å tilrettelegge for relasjoner og et godt sosialt læringsmiljø gjennom utøvelse av tydelig klasseledelse (Nordahl m.fl., 2005; Drugli, 2012). Grunnleggende i arbeidet blir en ledelse som retter fokuset mot skolens arbeid med sosial inkludering, og at alle skolens aktører involveres og jobber mot de samme målene. Utarbeiding av en egen sosial plan kan her fungere som et verktøy for å rette fokuset mot og konkretisere arbeidet med sosial inkludering på den enkelte skole. Den sosiale utviklingen

forstås av lærerne som helt grunnleggende for barns utvikling, og bør derfor vektlegges i likhet med andre fag i skolen.

Vesentlig i arbeidet med sosial inkludering er det å få innsikt i hvorvidt de arbeidsmåtene som benyttes faktisk fungerer. Siden sosial inkludering innebærer den enkelte elevs subjektive opplevelse, vil det nødvendigvis bare være eleven selv som kan svare på om han opplever seg sosialt inkludert. Siden denne studien ikke belyser elevenes synspunkter, blir det vanskelig å besvare dette spørsmålet. Likevel ser man at lærerne jobber for å få innsikt i elevene sin sosiale posisjon ved bruk av formelle og uformelle kartlegginger. I tillegg til obligatoriske møter og utviklingssamtaler i løpet av året benyttes her sosiogrammer, og samtale med elevene for å få innsikt i de enkeltes opplevelse. En utfordring er om elevene selv forteller sin opplevelse til lærerne, samt hvorvidt lærernes perspektiver belyser den fulle virkeligheten. Siden studien tar utgangspunkt i lærernes forståelser og erfaringer, ligger det til grunn at studien også må forstås i lys av dette.

6. Konklusjon

Studiens konklusjon kan beskrives ved at lærerne jobber på flere nivåer i arbeidet med å fremme sosial inkludering for elever med utagerende problematferd. De vektlegger både kvaliteten på relasjonene mellom elevene, den praktiske organiseringen i klasserommet, samt skolens arbeid på systemnivå. For å oppnå dette jobber de på flere områder i tilknytning til miljøet, i tillegg til i møte med den enkelte eleven. De jobber også på skolen for å utvikle en felles forståelse i arbeidet med sosial inkludering, og er opptatt av at skolen står samlet i arbeidet for å utvikle en inkluderende skolekultur.

Funnene i sin helhet kan sies å samsvare med sentral forskning om problematferd i skolen. I en rapport fra Sørli og Nordahl (1998) oppsummeres resultatene fra det omfattende prosjektet ”skole og samspillsvansker”, som tar for seg 1050 norske barn og unges atferd, kompetanser og læringsbetingelser i skolen. På bakgrunn av disse resultatene drøfter Sørli og Nordahl (1998) forskningens pedagogiske implikasjoner. I arbeidet med å forebygge og redusere mistilpasning og tilkortkomning i skolen rettes søkelyset mot eksplisitt opplæring i sosiale ferdigheter. Det pekes også på etablering av gode klassemiljøer, med fokus på gode relasjoner mellom lærer og elever, samt mellom elevene. I tillegg trekkes det frem en sterkere elevdeltakelse i undervisningen, variasjon i arbeidsmåter, tydelig klasseledelse, samt godt samarbeid mellom de ansatte og en aktiv skoleledelse. Dette samsvarer i stor grad med funnene i denne undersøkelsen, som belyser arbeidet fra lærernes perspektiver. I denne studien benyttes begrepet sosial inkludering, noe som indikerer at arbeidet med å fremme sosial inkludering kan forstås i nær sammenheng med forebygging av problematferd og mistilpasning i skolen.

I en annen rapport har Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) foretatt en analyse basert på en kartleggingsundersøkelse av 78 grunnskoler. Her er det valgt ut tre skoler med lite atferdsproblemer og tre skoler med relativt mye atferdsproblemer. Målet er å finne kjennetegn ved skoler med lite problematferd på skolenivå og klassenivå. Av relevante funn i denne sammenhengen nevnes her følgende: en skolekultur preget av samarbeid mellom de ansatte og skoleledelsen, de ansatte har et kontekstuellt perspektiv på problematferd, elevene er ikke organisert i egne tiltak eller grupper, tilpasset opplæring, en autoritativ ledelse av klasse og undervisningsforløp, positive relasjoner mellom lærer og elever, et trygt og godt sosialt klima i klassen og på skolen, få og tydelige regler, samt aktiv bruk av ros på ønskelig atferd.

Funnene i denne studien overlapper nesten helt i forhold til disse undersøkelsene. Dette kan indikere at lærerne i stor grad arbeider etter anbefalte normer i møte med problematferd i skolen, og at disse arbeidsmåtene kan sees i nær tilknytning til utvikling av sosial inkludering. Som tidligere nevnt er det likevel vesentlig å trekke frem at siden denne studien belyser lærernes perspektiver, er det vanskelig å si hvorvidt dette reflekterer måten de ønsker å jobbe, eller måten de faktisk jobber i noen sammenhenger. Likevel gir lærernes synspunkter et innblikk i sentrale trekk i arbeid med å utvikle en skole som ivaretar sosial inkludering for disse elevene. Studien kan slik være relevant for andre lærere eller pedagogiske yrkesgrupper. Ved å belyse temaet fra lærerne selv kan det tenkes at det gir en større nærhet til praksisfeltet. På denne måten kan man tenke seg at det er lettere for andre å relatere seg til. I tillegg kan studien bidra til en økt forståelse for de arbeidsmåtene som benyttes, ved at det rettes fokus mot både det organisatoriske, det praktiske, samt det relasjonelle i møte med denne elevgruppa.

Referanseliste

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Bachmann, K.E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker: Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (448-468). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002) *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Hentet fra <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Damsgaard, H.L. (2003). *Med åpne øyne: Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Degrum, M.K. (2015). *Læringsmiljøets betydning i arbeid med problematferd i skolen*. (Mastergradsoppgave). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45740>
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Farrell, P., & Ainscow, M. (2002). *Making special education inclusive*. London: David Fulton Publisher.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gresham, F.-M. (1998). Social skills training: should we erase, remodel, or rebuild? *Behavioral disorders*, 24(1), 19-25.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of Over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Karstensen, I.M. (2014). *Hvordan praktiserer en dyktig lærer klasseledelse i en utfordrende klasse?* (Mastergradsoppgave) Hentet fra http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Karstensen_Iselin%20Meling.pdf
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13(2), 117-140. Doi:10.1080/13603110701284680
- Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Mørtzell, K.C., & Haugland, C.F. (2015). *Sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning: Det er ikke barna som er spesielle, de har ikke spesielle behov, men de har noen behov som er spesielle*. (Mastergradsoppgave). Hentet fra <http://munin.uit.no/handle/10037/8105>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Mausethagen, S., & Kostøl, A.-K. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. (Rapport 2009/3). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. (2000). *En skole- to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. (Rapport 2000/11). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2015). Faktisk inklusjon i skolen. *Statpedmagasinet* (2) 16.

- Nordahl, T., Sørлие, M.A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordenbro, S.E., Larsen, M.S., Tiftcki, N., Wendt, R.E., & Ødegaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Ogden, T. (2012). *Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. Bedre skole* (4) 23-27.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen, M. (2013). *En inkluderende skole?*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* Hentet 03. Mai 2016 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Pianta, R.C., Stuhlman, M. & Hamre, B.K. (2002). How school can do better: Fostering stronger connections between students and teachers. *New Directions for Youth Development*, (93), 91-107.
- Postholm, M.-B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Solem, K. (2013). *Inkludering i skolen: En kvalitativ studie om tilhørighet og og læringsutbytte i i grunnskolen for elever med lett grad av utviklingshemming*. (Mastergradsoppgave) Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/36588>
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.
- Sørli, M.A., & Nordahl (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker” (Rapport 1998/12a). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.A., & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3) 190-202. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2014/03/mindre_problematferd_igrunnskolen_-_laerervurderinger_i_et
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, UNESCO. Hentet http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 10. Mai 2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen*. Hentet http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?eps_language=no

Uthaug, G.E, (2011). *Inkludering og segregerte tilbud i den ordinære skolen.*

(Mastergradsoppgave) Hentet fra

[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185755/Uthaug,%20Gunn%20](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185755/Uthaug,%20Gunn%20Elisabeth.pdf?sequence=1/xmlui/bitstream/handle/11250/185755/Uthaug,%20Gunn%20Elisabeth.pdf?sequence=1)

[Elisabeth.pdf?sequence=1/xmlui/bitstream/handle/11250/185755/Uthaug, Gunn](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185755/Uthaug,%20Gunn%20Elisabeth.pdf?sequence=1)

[Elisabeth.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185755/Uthaug,%20Gunn%20Elisabeth.pdf?sequence=1)

World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines.* Geneva: World Health Organization.

Oversikt over vedlegg

1. Søknad om deltakelse
2. Intervjuguiden
3. Godkjenning fra NSD

Søknad om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er student på mastergradsprogrammet i spesialpedagogikk ved universitetet i Tromsø. Jeg ønsker i denne forbindelsen deltakelse fra rektorer og lærere på barneskoler i og utenfor Tromsø, for å delta i intervju undersøkelser knyttet til min masteroppgave.

Fokuset for undersøkelsen vil være på hvordan ulike skoler jobber med sosial inkludering rettet primært mot barn med utfordrende atferd. Jeg ønsker her å få innsikt i rektorer og lærere sine perspektiver og erfaringer knyttet til klasseledelsens betydning for sosial inkludering, for denne barnegruppa. Det er ikke den enkelte skole sin praksis alene som vil være fokuset, men heller å få belyst og sammenlignet temaet fra ulike perspektiver.

Formålet med prosjektet er å få et innblikk i de ulike skolene sine erfaringer og tanker om temaet, noe som kan bidra til en økt kunnskap på feltet, og videre til utvikling av praksis på området.

Atferdsproblemer defineres i denne studien slik:

"Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre" (Ogden, 2001).

Det legges opp til at læreren sin egen forståelse av begrepet kommer frem, med bakgrunn i den ovennevnte definisjonen.

Jeg tar i utgangspunktet sikte på å gjennomføre intervjuene i perioden mellom 10.10.2015 og 15.12.2015. Nærmere tidspunkt vil avtales med hver enkelt skole i forhold til deres timeplaner. Varighet på de enkelte intervjuene beregnes til mellom 45 og 60 minutter. Det er ønskelig å bruke lydopptaker under intervjuene for en bedre flyt i samtalen og sikring av informasjon. Dette vil i likhet med annen informasjon slettes i etterkant av innlevert oppgave.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig og man kan trekke seg uten krav om begrunnelse på hvilket som helst tidspunkt i prosjektet. Alle som deltar vil sikres full anonymitet og all innsamlet data vil slettes når oppgaven er levert innen 01.06.2016.

Dersom noen ved deres skole har anledning til å delta kan samtykkeerklæringen som ligger ved signeres og leveres til meg i forkant av intervjuene. Svar på forespørsel om deltakelse kan sendes til min mail adresse som står ført opp under kontaktinformasjon.

Denne mailen videresendes også til min veileder som er Gregor Maxwell, førsteamanuensis ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk, ved universitetet i Tromsø.

Intervjuguide

Innledning

- Informasjon om prosjektet
- skrive under samtykkeerklæring
- Lydbåndopptaker og konfidensialitet

Bakgrunn og arbeidserfaring

1. kan du fortelle litt om din bakgrunn og arbeidserfaring?

(er du kontaktlærer? Hvilket trinn? år i skolen?)

Erfaringer og praksis

1. Kan du beskrive litt hvordan den problematferden du har erfaring med som oftest kommer til uttrykk?

(Sammenhenger, grad, omfang)

2. Kan du si litt om hvilke erfaringer du som lærer har i forhold til arbeid med denne typen atferdsproblematikk?

(Kompetanse, opplevelser)

3. Er det noen av de elevene du har erfaring med som mottar undervisning utenfor det ordinære klasserommet?

(Er det vanlig praksis på skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?)

4. Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom deg som lærer og spesialpedagogen i tilfeller der hvor elevene har spesialpedagog?

(Planer, evt iop, samarbeidsarenaer?)

Begrepsavklaring

5. kan du si litt om hva du legger i begrepet sosial inkludering?

(forståelse, elevens perspektiv?)

Arbeidsmåter

6. kan du si litt hvordan dere arbeider med sosial inkludering her på skolen i forhold til elever med problematferd?

(har dere noen spesielle strategier eller arbeidsmåter? oppleves det som det er et fokus på skolen og fra ledelsen?)

7. Er det noe du vil fremheve som spesielt sentralt eller viktig i arbeid med å utvikle en skole som ivaretar sosial inkludering for disse elevene?

(ledelsesnivå, samarbeid)

tilnærming i klasserommet

8. På hvilken måte jobber du for å bygge en god relasjon til elever med problematferd?

9. hvordan jobber du for å skape gode relasjoner mellom elever med problematferd og de andre elevene i klassen?

10. Hvordan kan du som lærer jobbe for å skape toleranse og aksept for elevene sine ulikheter?

11. hva gjør du for å få frem eleven sin egen opplevelse av å være sosialt inkludert i elevgruppa?

12. Er det noe i forhold til inkludering som tema som ikke har kommet opp i løpet av intervjuet, som du har lyst å si noe mer om?

Avslutning

- Takk for deltakelsen

- Mulighet for eventuelle oppfølgingsintervju (kort) på mail eller telefon ved behov



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Gregor Maxwell

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 16.10.2015

Vår ref: 45122 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45122

Inkludering i skolen, en kvalitativ intervjustudie av rektorer og lærere sine perspektiver på inkludering av elever med atferdsproblemer i skolen

Behandlingsansvarlig

UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Gregor Maxwell

Student

Nina Jensen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak