

Atferd som utfordrer og inkludering

En kvalitativ studie av hva lærere gjør for å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer.

Hanne Kapstad

VEILEDER

Ingrid Lund

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Emnekode: PED 532

Forord

Endelig er jeg i ferd med å avslutte min femårige Grunnskolelærerutdanning 5-10, ved Universitetet i Agder. Det har vært fem innholdsrike og lærerike år på både godt og vondt. Arbeidet med denne oppgaven har vært en berg og dalbane med begeistring, motivasjon og glede, frustrasjon, stress og et hode som til tider har kvernet 24/7. Det er med glede og takknemlighet jeg snart kan ta fatt på barndomsdrømmen om å jobbe som lærer!

Heldigvis har jeg ikke vært alene på veien om å fullføre denne masteroppgaven. Først vil jeg rette en stor takk til veilederen min, Ingrid Lund. Takk for gode tilbakemeldinger, nyttige samtaler og oppmuntring underveis. Din støtte og hjelp har vært uvurderlig fra start til slutt! Takk til den flotte klassen og lærerne som deltok i studien. Takk for at dere tok godt imot meg og villig delte av erfaringer og tanker rundt temaet. Uten dere hadde det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven.

Videre vil jeg takke venner og familie for oppmuntring og støtte langs veien. En spesiell takk til Karen Arnø Grastveit som med glede tok seg tid til å lese korrektur og gi tilbakemelding på oppgaven. Sist, men ikke minst, takk til mamma Inger Grude Kapstad; for at du tok deg tid til å lese oppgaven, og alltid har hatt kaffen klar når det har kokt i topplokket!

Hanne Kapstad

Kristiansand, mai 2024

Sammendrag

Lærere har fått et oppdrag hvor de skal skape en inkluderende skolehverdag for barn og unge, som fremmer helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Inkludering handler om å både ta vare på den enkelte elev og å ivareta fellesskapet (Nilsen, 2019, s.624). Inkludering kan forstås og defineres ved hjelp av tre ulike dimensjoner; fysisk, sosial og psykisk (Qvortrup & Qvortrup, 2018). En del av inkluderingsarbeidet til læreren handler om elever som viser en atferd som utfordrer, i form av innagerende og/eller utagerende atferd (Lund, 2012; Nordahl et al., 2005).

Denne studien undersøker læreres arbeid med inkludering av elever som viser en atferd som utfordrer. Det ble gjort gjennom problemstillingen «*Hva gjør lærere på mellomtrinnet for å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer?*». For å svare på problemstillingen ble observasjon og fokusgruppeintervju benyttet. Atferd som utfordrer referer både til innagerende og utagerende atferd. Og atferden blir forstått ut ifra et system perspektiv, hvor atferden oppstår i samspill med omgivelsene (Lund, 2012; Nordahl et al., 2005). Videre ble det benyttet tidligere forskning og teori. Det ble benyttet teori om skolebaserte tiltak, klasseledelse og retningslinjer for arbeid med atferd som utfordrer (Lund, 2012; Nordahl et al., 2005; Rhodes & Long, 2019). Det er Qvortrup & Qvortrups (2018) sin omfattende definisjon av inkludering som er benyttet. Med utgangspunkt i oppgavens system perspektiv på atferd ble Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori benyttet.

Funnene fra studien viser at lærerens arbeid med inkludering av elever som viser en atferd som utfordrer, henger sammen med deres forståelse av atferd som utfordrer og inkludering. Hva læreren gjør for å inkludere elever som viser en atferd som utfordre kan oppsummeres i tre tiltak: 1) ledelse, 2) klassemiljø og 3) samarbeid. Ledelse handler om en relasjonsorientert og proaktiv klasseledelse, og ledelse av den enkelte elev der relasjonene til enkelt elevene er ivaretatt. Klassemiljø handler om å bygge et trygt og godt klassemiljø for elevene. Samarbeid innebærer et godt og fungerende samarbeid med foresatte, enkelt elever, kollegaer på teamet og ledelsen. Alle disse tiltakene gjennomføres for å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer.

Abstract

Teachers have gotten a task where they have to create an inclusive school for children and youths that promotes health, well-being and learning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Inclusion is about taking care of the individual and the fellowship at the same time (Nilsen, 2019, s.624). Inclusion can be understood and be defined through three different dimensions: physical, social and psychic (Qvortrup & Qvortrup, 2018). One part of the work to include all children is about children and youths who show challenging behavior, in form of internalized or/and externalized.

This study examines teachers work with inclusion of students that show challenging behavior. It was done through the research question “*What do teachers in middle school to include students who show challenging behavior?*” To answer this question observation and focus group interview was used. Challenging behavior refers both to internalized and externalized behavior. And the behavior is understood from a system perspective where the behavior occurs in the interaction with the environment (Lund, 2012; Nordahl et al., 2005). Research done before and theory was also used. The theory that was used was about school based action, class management and strategies for work with challenging behavior (Lund, 2012; Nordahl et al., 2005; Rhodes & Long, 2019). Inclusion was defined through Qvortrup & Qvortrup (2018) definition, where is was most focus on the physical, social and psychic dimension. As the study had a system perspective on behavior Bronfenbrenners (1979) ecological theory was used.

The findings from this study shows that the teachers work with inclusion of students who show challenging behaviors has to do with their understanding of challenging behavior and inclusion. What the teachers do to include students who show challenging behavior can be summarized in three points: 1) leadership, 2) classroom environment and 3) cooperation. Leadership has to do with relationship oriented and proactive class management and leadership of the individual student. Where the relationship with the individual student is taken care of. Classroom environment is about establishing a good and safe classroom environment for the students. Cooperation involves a good and functional cooperation with the parents, the individual student, colleagues on the team and the school’s leadership. All this is put into place to include students who show challenging behavior.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning	1
1.2	Bakgrunn for oppgaven og problemstilling	2
2.0	Tidligere forskning og teoretisk grunnlag	4
2.1	Tidligere forskning	4
2.1.1	Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering	4
2.1.2	Lærerens holdninger og attributter	5
2.1.3	Positiv hilsen i døren som tiltak i møte utagerende atferd	5
2.1.4	Læreres strategier for å hjelpe elever som viser en innagerende atferd	6
2.2	Atferd som utfordrer	7
2.2.1	Ulike tilnærminger og perspektiv på atferd som utfordrer	8
2.2.2	Omfang av atferd som utfordrer	8
2.3	Inkludering	10
2.4	Skolebaserte tiltak	11
2.4.1	Ledelse med hode, mage og hjerte	13
2.5	Utviklingsøkologisk perspektiv	13
3.0	Metode	16
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted	17
3.2	Observasjon og fokusgruppeintervju	18
3.3	Utvalg	19
3.4	Gjennomføring av observasjon og fokusgruppeintervju	20
3.4.1	Gjennomføring av observasjon	20
3.4.2	Gjennomføring av fokus gruppeintervju	21
3.5	Tematisk Analyse	22
3.5	Reliabilitet og validitet	23
3.7	Etiske hensyn og vurderinger	24
4.0	Funn og drøfting	26
4.1	Lærernes forståelse av atferd som utfordrer	27
4.1.1	Drøfting atferd som utfordrer	28
4.2	Lærerens forståelse av inkludering	29
4.2.1	Drøfting av inkludering	30
4.3	Ledelse	31
4.3.1	Klasseledelse	31
4.3.2	Ledelse av enkelt elev	32
4.3.3	Drøfting av ledelse	33
4.4	Klassemiljø	36

4.4.1 Drøfting av klassemiljø.....	37
4.5 Samarbeid	38
4.5.1 Samarbeid med foresatte	38
4.5.2 Samarbeid med eleven	39
4.5.3 Samarbeid på team og skolens ledelse.....	40
4.5.4 Drøfting av samarbeid.....	41
5.0 Avsluttende refleksjon	43
Litteraturliste:	45
Vedlegg 1 Tekst fra semesteroppgave i PED 533	50
Vedlegg 2 Intervjuguide	51
Vedlegg 3 Informasjonsskriv lærere.....	53
Vedlegg 4 Informasjonsskriv foresatte	56
Vedlegg 5 Vurdering fra SIKT	58

1.0 Innledning

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk skole. Overordnet del av læreplanen slår fast at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Selv om inkludering er et grunnleggende prinsipp i pedagogisk praksis, er det ikke noe entydig definisjon av hva inkludering er eller hva det handler om (Nordahl et al., 2018). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) handler inkludering om at alle elever skal tilhøre og være en del av fellesskapet i en klasse. Det hviler en forventning om å oppmuntre og stimulere alle elever, hvor målet er meningsfull deltagelse og en opplevelse av å høre til (Nordahl et al., 2018, s.25). Inkludering dreier seg om å ta vare på fellesskapet, samtidig som en ivaretar den enkelte elev og tilpasser til elevens evner og forutsetninger (Nilsen, 2019, s.624).

Inkludering i skolen er et bredt og mangfoldig tema og det er mange ulike områder innenfor inkluderings tematikken det er mulig å ta for seg. Elever som viser en atferd som utfordrer er en gruppe elever som inngår i denne tematikken. Det er vanskelig å slå fast nøyaktige tall på hvor mange elever i norsk skole som viser en atferd som utfordrer, da det er ulike definisjoner og forståelser av atferd som utfordrer. En rapport fra Folkehelseinstituttet (2020) anslår at omtrent 5-10%, av barn og unge i Norge har utfordringer knyttet til atferd.

Innenfor forskning skiller det i hovedsak mellom to typer atferd, utagerende og innagerende atferd (Lund, 2012; Nordahl et al., 2005). Det er den utagerende atferden som har blitt gitt mest oppmerksomhet. De siste 20 årene har oppmerksomheten mot innagerende atferd økt (Lund, 2008; Lund, 2012; Nyborg, Mjelve & Arnesen et al., 2023). I denne studien brukes atferd som utfordrer, og viser både til innagerende og utagerende atferd.

Elever som viser en atferd som utfordrer blir beskrevet som den gruppen elever det er mest utfordrende å inkludere (Avradimis & Norwich, 2002; Buttner et al., 2015; De Boer et al., 2011; Gidlund 2018; Willmann & Seeliger, 2017). Dette stemmer overens med det elevene selv svarer på spørsmål om egen opplevelse av kvaliteten på læringsmiljø og inkludering. Forskning viser at elever som får spesialundervisning på bakgrunn av atferd som utfordrer skårer lavere på kvaliteten av læringsmiljø og inkludering enn de andre elevene (Haug, 2017). Denne elevgruppen står også i fare for å bli marginalisert og ekskludert, og kan ha store

utfordringer med å fullføre grunnskole og videregående skole med gode resultater (Kristoffersen et al., 2014). Atferden er ikke bare utfordrende for barnet selv, ofte også for familien og samfunnet ellers. Det kan føre til konfliktfylte relasjoner både med familie, jevnaldrende og lærere (Folkehelseinstituttet, 2020). Studier som har fulgt barn og unge som viser en utagerende atferd over tid, fra de var barn til de var voksne, viser at de har økt risiko for avbrutt skolegang, psykiske problemer, kriminalitet, misbruk, frafall fra arbeidslivet, relasjonelle utfordringer og sykkelighet (Folkehelseinstituttet, 2020). Dette er utfordringer barn og unge som viser en innagerende atferd også opplever. De kan ha lavere faglig prestasjoner, økt skolefravær, oppleve ekskludering og relasjonelle utfordringer til medelever og til lærere. De kan også kjenne på ensomhet og ha lavere selvtillit (Nyborg, Mjelve & Arnesen et al., 2023).

1.2 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling

Det finnes ulike tilnærminger til atferd som utfordrer, hvor en kan ha ulike perspektiv på hvordan en forstår atferds utfordringer (Nordahl et al., 2005; Overland, 2007). Det er det individuelle perspektivet som har fått mest oppmerksomhet. Sett fra det perspektivet er det elevenes individuelle kjennetegn og sosiale bakgrunn som i hovedsak blir vektlagt i beskrivelse og forklaring på vanskene (Ogden, 2022, s.23). I denne oppgaven er det en systemforståelse av atferd som utfordrer som ligger til grunn. Atferds utfordringer oppstår i samspillet med omgivelsene, og ligger ikke i barnet. Måten atferden kommer til uttrykk er delt inn i to typer, utagerende og innagerende atferd (Lund, 2012; Nordahl et al., 2005). Her skilles det på om følelsene vendes ut mot omgivelsene, eller innover mot en selv (Lund, 2012, s.22). En slik inndeling har blitt ansett som utilstrekkelig, da en ikke kan sette helt klare skillelinjer mellom dem. En elev kan vise både innagerende og utagerende atferd samtidig, for eksempel kjenne seg ensom og vise sinne (Nordahl et al., 2005). I forlengelsen av dette og i kombinasjon med oppgavens hermeneutiske fenomenologiske ståsted (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76), blir begrepet atferd som utfordrer benyttet, og viser både til innagerende og utagerende atferd. Dette ble gjort for få frem helheten i lærernes forståelse av atferd som utfordrer.

Uavhengig av hvordan atferden komme til uttrykk er måten skolen møter elevene på helt avgjørende for at de skal fortsette å vokse og utvikle seg (Lund, 2012, s.22). Lærere står i førstelinjen og møter elevene som viser en atferd som utfordrer daglig. Samtidig som

forskning indikerer at lærere strever med å inkludere denne elevgruppen (Avradimis & Norwich, 2002; Buttner et al., 2015; De Boer et al., 2011; Gidlund, 2018; Willmann & Seeliger, 2017), finnes det også lærere som lykkes i å inkludere denne elevgruppen og som får ut det beste i elevene (Buttner et al., 2015). Dette viser at det er mulig å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer, en avgjørende faktor i dette arbeidet er lærerens måte å møte elevene på. Dette ledet frem til følgende problemstilling:

«Hva gjør lærere på mellomtrinnet for å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer?»

2.0 Tidligere forskning og teoretisk grunnlag

I dette kapitlet presenteres tidligere forskning og teoretisk grunnlag for oppgaven. Teorien som presenteres er valgt med utgangspunkt i problemstillingen. Hovedfokus for oppgaven er lærerens arbeid med å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer. Først presenteres tidligere forskning, så redegjøres det for atferd som utfordrer ved hjelp av kjennetegn og beskrivelse av innagerende og utagerende atferd. I fortsettelsen vil ulike tilnærminger og perspektiv på atferd som utfordrer presenteres. Deretter følger teori om inkludering og teori om skolebaserte tiltak. Teori kapitlet avsluttes med Bronfenbrennes (1979) utviklingsøkologiske modell, da den kan hjelpe i forståelsen av et systemperspektiv i møte med atferd som utfordrer.

Det finnes ulike definisjoner av inkludering, og i denne oppgaven er det Qvortrup & Qvortrup (2018) sin definisjon som benyttes. De definerer inkludering ut fra tre ulike dimensjoner; nivå av inkludering, arenaer for inkludering og grad av inkludering. De ulike nivåene er videre delt inn i tre ulike dimensjoner av inkludering, fysisk, sosial og psykisk. Denne ble valgt da den gir mening i en skole kontekst, og gjenspeiler det lærerne i studien la i inkluderingsbegrepet.

2.1 Tidligere forskning

2.1.1 Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering

Haug (2017) har gjennomført en undersøkelse som tar for seg kjennetegn på læringsmiljøet for elever som får spesialundervisning, sammenlignet med de som ikke får det. Det var to elevgrupper som får spesialundervisning som deltok i undersøkelsen. Dette var elever som viser en atferd som utfordrer og elever med spesifikke lærevansker. Begrepet læringsmiljø ble operasjonalisert til opplevd engasjement og relasjoner. Resultatene viser at elever som viser en atferd som utfordrer skårer svært lavt når det kommer til engasjement. Resultatene viste at spesielt jentene skårer lavt. Det samme gjelder funnene knyttet til faglige og sosiale relasjoner til medelever og relasjon til lærere. Elever som viser en atferd som utfordrer opplever disse relasjonene som moderat svakere enn elevene uten spesialundervisning. Elevene med spesifikke lærevansker skiller seg i liten grad ut når det kommer til engasjement, og skårer likt som elever uten spesialundervisning når det kommer til relasjoner (Haug, 2017). Disse funnene indikerer at atferd som utfordrer er vanskelig både for elevene og for skolen.

2.1.2 Lærerens holdninger og attributter

Øen & Krumsvik (2022) gjennomførte en litteraturstudie over hvilke holdninger og attributter lærere har til inkludering av elever som viser en utagerende atferd. De presenterer fem funn som påvirker hvordan lærere arbeider med inkludering av denne elevgruppen.

Det første funnet handler om mangel på kvaliteter og ferdigheter for å inkludere disse elevene. Lærerne gav uttrykk for at de ikke forstod elevene, i kombinasjon med at deres tilnærming til atferds utfordringene ofte var rettet mot individ (Øen & Krumsvik, 2022).

Funn nummer to peker på at læreren anså det som et umulig oppdrag å inkludere disse elevene, med fokus på dilemmaer og problemer i arbeidet. Samtidig kommer det frem at disse lærerne etterlyser rammer, støtte og ferdigheter som de kan iverksette og benytte i arbeidet sitt (Øen & Krumsvik, 2022).

Det tredje funnet omhandler lærerens ulike holdninger og grad av mestringstro i arbeidet sitt. I forskningen kom det frem at det var de nyutdannede lærerne som var mest positiv til inkludering, de som hadde arbeidet lenge var mindre positive. Dette ble satt i sammenheng med at de hadde ulik grad av kursing om inkludering, og variasjoner i forhold til egen mestringstro i møte med elever som viser utagerende atferd (Øen & Krumsvik, 2022).

Det fjerde funnet trekker frem viktigheten av å ha et inkluderende ethos på skolen. Der tar skolen som helhet, inkludert lærerne ansvar for hele elevgruppen (Øen & Krumsvik, 2022).

Funn nummer fem handler om hvorvidt ledelsen setter retning for inkludering. En skoleledelse som setter retning for inkludering, har betydning for og er avgjørende for alle de fire funnene (Øen & Krumsvik, 2022).

2.1.3 Positiv hilsen i døren som tiltak i møte utagerende atferd

Cook et al. (2018) har gjort en eksperimentell studie hvor de undersøkte effekten av å hilse på elevene på vei inn i klasserommet. Dette ble gjort i forhold til lærere og deres strategier i møte med elever som viser en utagerende atferd. Et bakteppe for studien var at lærere kan tjene på å erverve seg en forståelse av en proaktiv relasjonsorientert klasseledelse. Dette kan frembringe mer ryddig og produktiv oppførsel hos elevene. I studien ble det å hilse på elevene i døren, ansett som en proaktiv strategi og effekten av denne strategien ble evaluert (Cook et al., 2018). For å undersøke effekten til om tiltaket hindrer problematferd, og øker engasjementet hos disse elevene, ble det innhentet observasjonsmateriale som registrerte elevenes faglige

engasjement og forstyrrende atferd i løpet av en time. Dette ble gjort i forkant og i etterkant av implementeringen av tiltaket om å hilse på elevene i døren. Resultatene viser at det å hilse på elevene i døren i begynnelsen av timen hadde en positiv effekt. Både i form av at elevene var lengre i faglig engasjement, og ved at den forstyrrende atferden avtok (Cook et al., 2018).

2.1.4 Læreres strategier for å hjelpe elever som viser en innagerende atferd

Nyborg, Mjelve & Crozier et al. (2023) har foretatt en nasjonal undersøkelse for å kartlegge læreres strategier for å hjelpe elever som viser en innagerende atferd. Undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av en digital spørreundersøkelse, hvor 275 lærere fra 230 forskjellige skoler deltok. De rapporterte hyppighet og opplevd effekt innenfor fire domener: 1) oppmuntre til muntlig deltakelse 2) legge til rette for sosiale relasjoner 3) redusere angst og 4) strategier for hele klassen. På tvers av domenene kom det frem at lærerne var sensitive til den enkelte elev, ønsket å redusere stress i møte med nye situasjoner, involvere medelever, fokuserte på sosiale ferdigheter og jobbet for en tillitsfull relasjon med elevene som viser innagerende atferd (Nyborg, Mjelve & Crozier et al., 2023).

Studien viser at det var variasjoner i hvilke strategier lærerne benyttet seg av. Samtidig kommer det frem at over 90 % av lærerne benytter seg av noen av de samme strategiene. Fire av strategiene hører til i domenet som brukes for hele klassen. Den første er at lærerne underviser om sosiale ferdigheter. Den andre er at lærerne snakker med elevene om hva de har gjort i friminuttene. Den tredje strategien er at lærerne kommuniserer tydelige forventinger og regler til sosial atferd i klasserommet. Den fjerde handler om at lærere prioriterer å bevege seg rundt i klasserommet. De to neste strategiene som var brukt over 90 % hører til i domene om å redusere angst. Den ene strategien var at læreren tenker over hvor eleven sitter i klasserommet. Den andre at læreren hadde samtaler med eleven om dens følelser, tanker og atferd i ulike situasjoner (Nyborg, Mjelve & Crozier et al., 2023). Den siste strategien som var mest brukt var innenfor muntlig deltakelse, og handler om at lærerne brukte ulike tiltak for å oppmuntre elevene til å delta muntlig. De mest brukte tiltakene var at læreren gav lydløse tegn til eleven for å oppmuntre til muntlig deltakelse, lot eleven presentere muntlig sammen med andre elever, og gi spørsmål på forhånd som eleven kan svare på. Den strategien som ble brukt minst, og som 28 % av lærerne benyttet seg av, var å legge til rette for at en voksen møtte elevene ved skoledagens begynnelse (Nyborg, Mjelve & Crozier et al., 2023).

2.2 Atferd som utfordrer

Atferd som utfordrer handler om hvorvidt atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel (Nordahl et al., 2005, s.31-32). En forståelse av atferd som utfordrer er at den oppstår i samspillet med omgivelsene og befinner seg ikke i barnet. Lund (2012) har en slik forståelse til grunn, og har følgende definisjon på atferdsproblemer:

Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. (Lund, 2012, s.22)

Denne definisjonen gjenspeiler det Ogden (1998, s.7) legger i sin definisjon av atferdsproblematikk i skolen. Atferdsproblematikk handler om at atferden bryter med skolens forventninger, lover og normer, og i hvilken grad atferden hindrer eller forstyrrer elevens læring, utvikling og positiv samhandling med andre.

Atferd som utfordrer deles vanligvis inn i to ulike typer atferd, hvor det skilles mellom eksternalisert, utagerende atferd og internalisert, innagerende atferd (Nordahl et al., 2005, s.35). Denne inndeling er basert på om følelsene vendes utover mot omgivelsene eller innover mot seg selv (Lund, 2012, s.22). Utagerende atferd er i tilfeller hvor følelsene, opplevelsene og tankene uttrykkes utover mot omgivelsene. Det kan komme til uttrykk gjennom sinne, uro, mobber – rolle, svare tilbake ved irettesettelse av lærer og verbale eller fysiske angrep på andre i form av spark, slag eller hærverk (Lund, 2012, s.30; Nordahl et al., 2005, s.36). Innagerende atferd er når følelsene, opplevelsene, tankene holdes for seg selv og vendes innover. Det kan komme til uttrykk gjennom å være sårbar, avvisende, deprimert, trekke seg tilbake, taushet, offerrolle i mobbesituasjoner og kjenne på angst og usikkerhet (Lund, 2012). En slik inndeling er på mange måter ikke tilstrekkelig, da elever kan vise både innagerende og utagerende atferd. Elever kan være både deprimert og voldelige, ensomme og sinte, erte andre og bli ertet selv, elever kan vise utagerende atferd samtidig som de kjenner seg sårbare (Nordahl et al., 2005, s.35). Innagerende og utagerende atferd kan se forskjellige ut, samtidig som de har en del ting til felles. Felles for barn og unge som viser en atferd som utfordrer er at de viser en atferd som utfordrer omgivelsene, de kan kjenne seg ensomme og ha utfordringer med å etablere stabile vennskap. De kan anklage seg selv, oppleve at andre anklager dem og atferden kan hindre optimal læring (Lund, 2012, s.30). I denne studien brukes betegnelsen atferd som utfordrer, og referere både til innagerende og utagerende atferd.

2.2.1 Ulike tilnæringer og perspektiv på atferd som utfordrer

Det finnes ulike tilnæringer til og perspektiver på atferd som utfordrer. Noen av disse tilnærmingene er knyttet til individ, aktør, mestring, sosialkonstruksjonistisk og sosialøkologisk perspektiv (Nordahl et al., 2005; Overland, 2007). I et individperspektiv knyttes atferdsproblemene til forhold ved individet, og i hovedsak forklares utfordringene ut ifra svakheter eller mangler hos eleven (Nordahl et al., 2005, s.32; Overland, 2007, s. 24). Det er individperspektivet som har vært det dominerende perspektivet når en skal undersøke årsaker og gi forklaringer på atferd som utfordrer i skolen (Ogden, 2022, s.23).

Aktørperspektivet knytter også problemene til individet, men årsaken knyttes til individet som aktiv deltaker. I dette perspektivet velger barnet handlinger basert på egen oppfattelse av situasjonen, og egen hensikt i situasjonen (Overland, 2007, s.25). I et slik perspektiv kan handlingen fra elevens side oppfattes som rasjonell og intensjonal, selv om den ikke gjør det fra læreren ståsted (Nordahl et al., 2005, s.33). Mestringsperspektiv legger individets kompetanse i å møte utfordringer til grunn. Atferden som utfordrer blir forstått ut ifra at elevene ikke mestrer de utfordringene de er satt ovenfor på skolen (Overland, 2007, s.27). Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet legger voksnes forventinger og oppfatninger til grunn for forståelsen av atferdsproblematikk. I en slik forståelse blir definisjonen av atferdsproblemer basert både på subjektive og objektive kriterier. Det blir spørsmål om hvem atferden er utfordrende for, i skolen spiller læreren en avgjørende rolle i å definere hva som er atferd som utfordrer og ikke (Overland, 2007, s. 28). I det sosialøkologiske perspektiv knyttes atferdsproblemer til systemer som ikke fungerer (Overland, 2007, s.24-29). Denne definisjonen har støtte blant annet i Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, og har etter hvert fått større gjennomslagskraft. Her ser en på samspillet mellom individ og omgivelsene (Nordahl et al., 2005, s.32).

For å kunne få en helhetlig forståelse av atferdsproblematikk, kan det være nyttig å legge flere perspektivet til grunn. Det er fordi individet og omgivelsene gjensidig påvirker hverandre, og individet alltid er i samspill med sine omgivelser (Overland, 2007, s.29).

2.2.2 Omfang av atferd som utfordrer

Det er utfordrende å fastslå nøyaktige tall på hvor mange barn og unge som viser en atferd som utfordrer. Dette har sammenheng med at det finnes ulike definisjoner, ulike indikasjoner og ulike metoder for å måle omfanget. Internasjonal forskning anslår at opp mot 30% av barn

og unge i den vestlige verden, vil vise en form for atferd som utfordrer i løpet av sin skolekarriere (Sørli, 2000). Rapporten fra Folkehelseinstituttet (2020) referer til studier som er gjort i Europa og Nord Amerika, hvor det er 1-3 % blant jenter og 2-5 % blant gutter som viser en atferd som utfordrer.

Lund (2012) trekker frem at det i internasjonal forskning på innagerende atferd er store sprik i tallene på hvor mange barn og unge som viser en innagerende atferd. Da alt fra 4 til 20% av barn og unge mellom 4 til 18 år, viser en innagerende atferd. Dette kan ha sammenheng med at en beveger seg i et grenseland i forhold til diagnoser, hvor angst og depresjon er sentralt (Lund, 2012, s.27). Dette grenselandet ser vi i forskning som oppgir at 9-12 % av barn og unge viser innagerende atferd, i form av symptomer på angst og depresjon. Samtidig pekes det på i forskningen at det er barn og unge som viser tegn på innagerende atferd, men som ikke blir fanget opp (Pedersen et al., 2019).

I Norsk skole er det estimert at omtrent 5-10 % av barn og unge viser en atferd som utfordrer (Folkehelseinstituttet, 2020). De vanligste former for atferd som utfordrer i norsk skole dreier seg i hovedsak om ”mentalt fravær”, bråk og uro i timene, samt atferd som forstyrrer klassemiljø (Ogden, 1998: Sørli & Nordahl, 1998). Den nest vanligste formen for atferd som utfordrer er utagerende atferd i form av kringling, slåssing, og det at elever svarer tilbake når lærer irettesetter. Samtidig kommer det frem at innagerende atferd i form av å føle seg ensom, alene, deprimert, usikker, og ikke ha noen å være med i friminuttene, er nesten like vanlig (Ogden, 1998: Sørli & Nordahl, 1998). Tall fra norske studier oppgir at det blant barn og unge i aldersgruppen 4 til 14 år, er omtrent 7 % som har en psykisk lidelse. I Norge er forekomsten av depresjon i aldersgruppen 4 til 17 år 0,1 og 2,7%. Forekomsten av angstlidelser er litt høyere, da den ligger mellom 1,5 og 5,3 % blant barn og unge i aldersgruppen 4 til 14 år (Bang et al., 2024). Når det gjelder atferdsforstyrrelser oppgis det at det i aldersgruppen 4-14 år, er mellom 0,7 og 3,1% som har atferdsforstyrrelser. Samtidig påpekes det at en del tilfeller av atferdsforstyrrelser blir fanget opp av andre diagnoser, eller ikke blir diagnostisert (Bang et al., 2024). Ogden (1998, s.46) sin rapport viser tendenser til at den utagerende atferden synker fra 1 til 9.klasse, mens den innagerende atferden øker fra 1. til 9.trinn, med en topp på 8.trinn. Likevel har hovedfokuset innen forskning vært rettet mot utagerende atferd, og innagerende atferd har blitt gitt mindre oppmerksomhet (Nordahl et al., 2005).

2.3 Inkludering

Qvortrup & Qvortrup (2018) har en omfattende definisjon av inkludering. Begrepet blir forstått som et fenomen som omhandler alle elever. Samtidig som de utallige prosessene av inkludering og ekskludering i skolen er tatt med i betraktningen. Den består av tre ulike dimensjoner; nivå av, arenaer av og grad av inkludering. De ulike nivåene av inkludering er videre delt inn i tre dimensjoner fysisk, sosial og psykisk. Den fysiske handler om eleven er fysisk til stede og inkludert i fellesskapet. Den sosiale dimensjonen innebærer om eleven er sosial deltaker i fellesskapet. Den psykologiske dimensjonen omhandler om eleven opplever å være en del av fellesskapet. Denne definisjonen indikerer at i tillegg til at eleven er fysisk til stede, handler inkludering også om sosial deltakelse i fellesskapet og elevens psykiske opplevelse av å høre til (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

De ulike arenaene av inkludering innebærer at det finnes flere steder som kan være aktuelle i prosessene rundt om en elev er inkludert eller ekskludert. Innenfor denne dimensjonen opereres det med fem ulike arenaer for inkludering. Den første er det organiserte og profesjonelle lærings fellesskapet, klassen eleven er en del av. Den andre arenaen befinner seg innenfor fellesskapet i en klasse, men handler om de komplekse interaksjonene og systemene som befinner seg innenfor et klassefellesskap. Den tredje arenaen er det uformelle fellesskap som har betydning for skolen, men ikke er en formell del av skolefellesskapet. Uformelle arenaer hvor inkludering eller ekskludering foregår er for eksempel idrettslag og ungdomslag. Den fjerde arenaen er knyttet til relasjonene elevene har med hverandre. Den siste arenaen handler om relasjonene mellom den enkelte elev og en eller flere voksne. For eksempel vil relasjonen den enkelte eleven har med læreren befinne seg her (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Når en tar de ulike arenaene i betraktning er det tre antakelser som kan være nyttig og ta med seg. Den første antakelsen er at fra en elevs perspektiv er alle arenaene for inkludering like viktige. Den andre er at arenaene som omhandler relasjoner mellom elevene, og elevene og voksne har stor betydning for elevens sosiale trivsel. Den tredje handler om at det ikke bare er det å være inkludert eller ekskludert fra lærings fellesskapet som har betydning for læringen. Inkludering handler om mer enn om eleven er inkludert eller ekskludert fra den formelle læringssituasjonen (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Den tredje og siste dimensjonen som inngår i definisjonen er grad av inkludering. Den innebærer at en elev kan være inkludert i noen sosiale arenaer, samtidig som den er ekskludert

fra andre. Denne dimensjonen har sin bakgrunn i at det ikke er mulig eller ønskelig å ha total inkludering som et mål. Det å skape et sosialt rom som ikke ekskluderer er heller ikke mulig eller ønskelig. Elever vil i noen arenaer være inkludert, mens de vil være ekskludert fra andre arenaer (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

2.4 Skolebaserte tiltak

Forskning har vist at de mest lovende tiltakene for å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer er skolebaserte (Sørli, 2000). Skoleomfattende tiltak har fått vind i seilene de siste 20-30 årene, og understreker viktigheten av samarbeid (Ogden, 2022). I skoleomfattende tiltak ligger fokuset for å endre skolemiljø og miljøet for læring og utvikling i klasserommet. Gjennom å endre eller manipulere de kontekstuelle betingelsene for læring og utvikling forsøker en å endre elevenes atferd og mestring. En slik tilnærming har sin bakgrunn i en sosialøkologisk teori, sosial læringsteori eller risiko og beskyttelsesmekanismer. Tiltakene er basert på kontekst, og har sitt utgangspunkt i kunnskapen om at atferd påvirker og påvirkes av ulike faktorer. Disse faktorene kan være sosiale, strukturelle og organisatoriske. Både prososial atferd og atferd som utfordrer er lært og kan ikke sees uavhengig av den økologiske konteksten (Nordahl et al., 2005). De skolebaserte tiltakene er delt inn i tre hovedkategorier elevsentrerte, skoleomfattende og klasesentrerte og multisentrerte tiltak (Sørli, 2000).

Elevsentrerte tiltak innebærer sosial kompetanse, atferds korreksjon og spesialundervisning. Den sosiale kompetansen er programbasert, multiple strategier og har klare implementeringskriterier. Atferds korreksjon innebærer systematisk respons på ønsket og uønsket atferd, og at disse gjelder både i skole og hjem. Når det kommer til spesialundervisning er det usikkert hvilken effekt dette har på elever som viser en atferd som utfordrer. Det er stor mangel på studier i Norden som tar for seg effektevalueringen av spesialundervisning (Nordahl et al., 2005, s.117).

Skole og klasesentrerte tiltak innebærer at skolen har en egen plan for forebygging av atferd som utfordrer og plan for å fremme sosial kompetanse. Det innebærer regler og regelhåndhevelse, hvor reglene er positivt formulert, få og felles for skolen. I tillegg er reaksjonene ved regelbrudd konsekvente. Et siste punkt handler om restrukturering av klasseromsundervisning, i form av proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse, interaktiv undervisning og hvor det tilrettelegges for samarbeidslæring (Nordahl et al., 2005, s. 117). En

forskningsbasert veileder fra 2019, oppsummerer kunnskapsgrunnlaget som finnes i arbeidet med atferd som utfordrer i skolen i seks retningslinjer (Rhodes & Long, 2019). Disse retningslinjene kan være til hjelp i arbeidet med skolebaserte tiltak, hvor noen av punktene overlapper hverandre. Den første retningslinjen handler om at de som jobber på skolen må kjenne elevene. Hvor en både må forstå det som påvirker dem, og konteksten de er i. Alle elever trenger en relasjon som er preget av støtte og tillit (Rhodes & Long, 2019). Den andre retningslinjen er å lære elevene atferden en ønsker, samtidig som en må korrigere uønsket atferd. Det å lære og oppmuntre elevene til å reflektere over egen atferd er også en del av dette. Videre handler den tredje retningslinjen om å bruke klasseledelse for å fremme positiv atferd. God klasseledelse kan redusere uønsket atferd, elever som melder seg ut, mobbing og sinne (Rhodes & Long, 2019). Den fjerde retningslinje er å bruke enkle tiltak i løpet av skoledagen. Enkle og ikke så kompliserte tiltak har også vist seg å ha effekt i møte med atferd som utfordrer. Det kan være å dele et måltid før skolestart, møte elevene i døren i starten av timen, gi ros for ønsket atferd og samarbeid med foresatte. Skoleledelsen må forsikre at skolens atferds reglement er klart, og blir fulgt konsekvent (Rhodes & Long, 2019). Den femte retningslinjen handler om å bruke målrettede tiltak for enkelt elever, for de som har behov for det. Universelle måter å møte atferden på passer ikke alle behovene til alle elever. Elever med atferd som utfordrer kan ha behov for en mer tilpasset tilnærming (Rhodes & Long, 2019). Til slutt handler det om å være konsekvent. Hvor tiltakene er strukturerte og konsekvente, og gjeldende for hele skolen (Rhodes & Long, 2019).

De viktigste målene når det kommer til klasseledelse er å skape produktiv og tilpasset arbeidsro til læringsaktivitetene. Det handler om å skape engasjement og oppmerksomhet hos elevene, og støtte dem i å utvikle sosial kompetanse og prososial atferd. Læreren må også arbeide for et trygt og inkluderende klassemiljø som er preget av samhold og trivsel. Videre skal klasseledelse motivere elevene, og stimulere dem til faglig innsats og prestasjoner (Ogden, 2022). Klasseledelse trekkes også frem som en retningslinje som kan fremme positiv atferd, fordi god klasseledelse kan redusere uønsket atferd, elever som melder seg ut, mobbing og sinne (Rhodes & Long, 2019). I møte med atferd som utfordrer kan en proaktiv klasseledelse være med å hindre at arbeidet med atferden i hovedsak handler om «brannslukking». I stedet lager læreren en plan for å skape et godt læringsmiljø, læreren er i forkant og arbeider for å tidlig fange opp vansker, eller signaler som kan indikere vansker (Ogden, 2022). Kjennetegn ved en proaktiv lærer er at han eller hun er oppmerksom, observant og relasjonsorientert. Det formidles tydelige forventninger til elevene, i

kombinasjon med en oppmuntrende strategi fremfor anklagende, og viser en positiv interesse ovenfor hver enkelt elev, både i forhold til oppførsel og faglig innsats (Nordahl et al., 2005).

Multisentrerte tiltak dreier seg i hovedsak om tiltak som settes inn dersom det er høyrisiko for å utvikle alvorlige atferdsproblemer. Tiltakene er individuelt tilpasset og tiltakene rettes mot flest mulig risikofaktorer. Disse tiltakene har et bredt spekter og er miljøovergripende, som vil si at tiltak settes inn både mot elev, skole og hjem. I tilfeller hvor multisentrerte tiltak skal sette i gang, kreves det ofte et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid og samordning av ressurser (Nordahl et al., 2005).

2.4.1 Ledelse med hode, mage og hjerte

Lund (2012) trekker frem ledelse med hode, mage og hjerte som tiltak i møte med elever som viser en innagerende atferd. Hode handler om kunnskapen pedagogen har ervervet både gjennom utdanning, erfaring og praksis. Magen representerer magefølelsen, eller intuisjonen til læreren. Hjerte representerer lærerens åpenhet mot elevene, hvor ønsket er at alle elevene gjennom lærerens ord og handling, skal få en opplevelse av at læreren vil dem vel (Lund, 2012, s.128). I en kombinasjon av disse tre nivåene, hvor ingen kan utelukkes eller stå alene, er det mulig å bli en dyktig leder for elevene. Lærerne setter mål, som er oppnåelige for elevene og har forventinger til dem. En forutsetning for å kunne gjøre dette er at det psykososiale miljøet i klassen er trygg grunn for elevene (Lund, 2012, s. 131). Det å være på lag med foreldrene, er også en viktig faktor i å lykkes i arbeidet for å trygge elevene. Dette vil også bidra til å styrke det psykososiale miljøet, hvor det skapes trygghet og tillit. Et samarbeid som fungerer godt vil gi tydelige rammer for hva som er tillatt og ikke tillatt (Lund, 2012, s.136).

2.5 Utviklingsøkologisk perspektiv

I en systematisk tilnærming til atferd som utfordrer og lærerens arbeid kan det være hensiktsmessig å arbeide med flere systemer samtidig. Innenfor psykologien og pedagogikken er en grunnleggende tanke at et barns atferd både henger sammen med dets personlighet og de omgivelsene barnet er en del av. I et slikt perspektiv oppstår atferden som utfordrer i et samspill mellom individet og miljøet rundt (Nordahl et al., 2005). I Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell kommer dette samspillet til uttrykk. Menneskets

utviklingsøkologiske utvikling innebærer den progressive, gjensidige tilpasningen mellom et aktivt barn i vekst og de skiftende omgivelsene det befinner seg i. Denne prosessen er påvirket av egenskapene mellom de ulike omgivelsene, og av den større sammenhengen barnet befinner seg i. Ifølge Bronfenbrenner (1979) må en ha innsikt i mer enn den observerbare atferden for å kunne forstå elevens utvikling. Det krever at en undersøker flere systemer rundt barnet samtidig. En må forholde seg til flere aspekt ved omgivelsene og ikke bare den pågående situasjonen (Bronfenbrenner, 1979). Modellen består av fem systemer som på ulike nivå påvirker og har betydning for elevens utvikling. Elevens egenskaper ligger som bakgrunnsteppe for å forstå dets utvikling. Samtidig må elevens egenskaper sees og forstås i sammenheng med mikro-, meso- ekso-, makro- og kronosystemet (Bronfenbrenner, 2005).

Mikrosystemet illustrerer barnet og de mønstre av aktiviteter, roller og mellommenneskelig relasjoner barnet i utvikling er en del av. En setting er et sted hvor barnet lett kan samhandle med andre mennesker, for eksempel i hjemmet eller på skolen. De ulike aktivitetene, rollene og relasjonene utgjør mikrosystemet. Innenfor mikrosystemet er barnets opplevelse og oppfattelse av omgivelsene avgjørende (Bronfenbrenner, 1979). Barnets familie, dens sosioøkonomiske betingelser, familiens og barnets relasjon til skole og generelt familiens nettverk befinner seg innenfor mikrosystemet. Dette nettverket innebærer relasjoner som både indirekte og direkte påvirker elevens trivsel og utvikling. Disse relasjonene kan være øvrig familie, venner, bekjente og foreldrenes kollegaer (Lund & Helgeland, 2020, s.75).

Mesosystemer handler om forholdet og samarbeidet mellom to eller flere av aktørene som inngår i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 2005). Det innebærer relasjonen mellom hjem, skole og venner. Dette systemet er på den måten et system av mikrosystemer. Dette systemet blir til når barnet som er i utvikling beveger seg inn i nye settinger (Bronfenbrenner, 1979). Hvordan barnet opplever relasjonen til voksne, vil påvirke i hvilken grad barnet har en grunnleggende opplevelse av trygghet eller utrygghet (Lund & Helgeland, 2020, s.76).

Eksosystemer refererer til en eller flere faktorer som ikke er i direkte kontakt med barnet i utvikling, men som likevel påvirker barnets utvikling. Hvor det som skjer i settingen utenfor barnet, kan påvirke barnet på en eller annen måte. Disse systemene kan være foreldrenes arbeidsplass, foreldres venner, eldre søsken på skolen eller aktiviteter på den lokale skolen (Bronfenbrenner, 1979). Politiske beslutninger befinner seg innenfor dette systemet. De politiske beslutningene avgjør hvilke ressurser og rammebetingelser stat, fylke og

kommuneadministrasjonen legger til grunn for skole og barnehage. Disse legger videre føringer når det kommer til normer for ansettelse, ressurser og vilkår i forbindelse med tildeling av hjelp fra spesialpedagog. De politiske beslutningene vil også ha betydning for den enkelte families velferd og sosioøkonomiske betingelser gjennom velferdssystemer i form av rett til sykemelding og uføretrygd (Lund & Helgeland, 2020, s.76).

Makrosystemet innebærer kultur, verdier, tro og ideologier som ligger til grunn for betingelsene i de lavere systemene (Bronfenbrenner, 1979). Disse verdiene og normene kommer til syne i debatter i samfunnet, media, NOU-er, rammeplaner og lovverk. De verdiene og holdningene vil også ha betydning for hvordan skolen og samfunnet forholder seg til inkludering og atferd som utfordrer. Makro – og eksosystemet formidler også disse verdiene gjennom hvordan de ser på barn, og det vil både ha betydning for barnet og for samarbeidet mellom aktørene som ligger på mesosystemet (Lund & Helgeland, 2020, s.76).

Kronosystemet ble lagt til i den utviklingsøkologiske modellen i den siste versjonen av modellen og illustrerer tidsdimensjonen i et barns utvikling. Det er en tidslinje som skal synliggjøre hvordan tidligere hendelser og erfaringer påvirker barnet nå (Bronfenbrenner, 2005). Disse hendelsene kan for eksempel være sykdom eller endret jobbsituasjon hos foreldre, skilsmisse, endret bosituasjon for barnet enten flytting med familie eller i fosterhjem, lovendringer, eller andre ting som endrer barnets livssituasjon (Lund & Helgeland, 2020, s.76). Dersom en legger den utviklingsøkologiske modellen til grunn for å forstå atferd som utfordrer vil en rette oppmerksomheten både til eleven, og til systemet og systemene eleven er en del av. Det betyr at en retter oppmerksomheten både til familieforhold, forholdene på skolen og til klassen til den enkelte eleven er den del av (Nordahl et al., 2005).

3.0 Metode

Problemstillingen for denne studien er: «*Hva gjør lærere på mellomtrinnet for å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer?*» Formålet med studien er å undersøke og forstå hva lærere på mellomtrinnet gjør for å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer. I prosessen om hvilken metode som egnet seg best til å besvare denne problemstillingen falt valget på kvalitativ metode. Kvalitativ forskning legger vekt på forståelse, nærhet til det en forsker på og åpen interaksjon mellom forsker og deltakere (Tjora, 2021, s.27). Det er en metode som egner seg når det er noe som skal utforskes, og en ønsker en detaljert forståelse av det som foregår (Creswell, 2013, s. 48). Kjennetegn ved kvalitativ metode er at datainnsamlingen skjer på stedet hvor det som skal studeres skjer, i en naturlig setting. I noen metoder, er forskeren med i situasjonen, og ser hvordan deltakerne handler i situasjonen. Videre spiller forskeren en nøkkel rolle når det gjelder å samle inn informasjon, da den samler inn dataen selv. Dette skjer gjerne gjennom observasjon eller intervju. I enkelte tilfeller blir flere metoder tatt i bruk, for å ikke basere resultatene på bare en type data. Da blir funnene fra de ulike metodene slått sammen, og en forsøker å se funnene i sammenheng (Creswell, 2013, s. 45).

Det å kombinere flere datainnsamlingsmetoder kalles triangulering, og blir brukt i tilfeller hvor en ønsker å få et større og helhetlig bilde av virkeligheten. I tillegg til at det kan være med på å styrke påliteligheten og gyldigheten ved studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s.236-237). Denne studien har en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, som legger vekt på å både forstå deltakernes perspektiv samtidig som en tolker datamateriale i lys av teori og tidligere forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76). For å få en så helhetlig forståelse som mulig, ble både observasjon og fokusgruppeintervju benyttet. Da de to metodene utfyller hverandre. Observasjon gav tilgang til den sosiale situasjonen de befinner seg i, og en kunne få innblikk i hva lærerne gjør i møte med elevene (Tjora, 2021, s.62). Observasjonen vil være preget av forskerens subjektivitet og antakelser, og en kombinasjon av observasjon og intervju kan utfylle hverandre på en måte hvor forsker og deltakere skaper intersubjektiv kunnskap og forståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s.114-115). Derfor ble fokusgruppeintervju benyttet i tillegg. Fokusgruppeintervju er et intervju der flere deltakere diskuterer bestemte temaer i fellesskap, og hvor forskeren fungerer som moderator og leder diskusjonene inn på bestemte temaer (Kvale & Brinkmann, 2022; Tjora, 2021). Fokusgruppeintervjuet ble ansett som en metode hvor det kunne oppstå en form for synenergi.

Hvor flere aspekter ved temaet kunne komme frem gjennom diskusjonen, enn det ville gjort ved å intervju en og en. Videre ble den valgt på bakgrunn av tidsaspektet, da det ville kreve mer tid å intervju lærerne hver for seg. Til sist kunne et fokusgruppeintervju bidra til at lærerne satt igjen med økt bevissthet og kunnskap innad i teamet, da de fikk anledning til å dele erfaringer i fellesskap.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Hensikten med denne studien var å undersøke hva lærere på mellomtrinnet gjør for å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer. For å kunne gjøre dette var det behov for å skape en forståelse av lærernes egen opplevelse og hvordan de forstår atferd som utfordrer og inkludering. Dette er en tilnærming som innenfor kvalitativ forskning har vært vanlig, og som refererer til en fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2022, s.45). Fenomenologi er en filosofisk tradisjon, hvor det er menneskets individuelle opplevelse som er i fokus. Hvordan forstår den enkelte verden eller situasjonen en befinner seg i (Clark et al., 2021, s.25; Tjora, 2021, s.288). Det vil si at en er interessert i å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes perspektiv, hvor forståelsen av virkeligheten er den som mennesket oppfatter. Dermed er en opptatt av å beskrive verden slik den oppfattes av aktørene, hvor aktørenes egne perspektiver vektlegges (Kvale & Brinkmann, 2022, s.45).

Ut ifra et fenomenologisk perspektiv var det interessant å forsøke å tilegne seg en forståelse av hva lærerne la i begrepet atferd som utfordrer, og hva de la i inkludering. Hermeneutikk har sitt utgangspunkt i teologi, og innenfor sosial forskning ser en på menneskets handlinger og knytter disse til metoder og teorier (Clark et al., 2021, s.25). I en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming er en ute etter å beskrive og forstå deltakernes opplevelse av fenomenet, samtidig som forskeren tolker meningene som kommer frem ut ifra egen livserfaring (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76). Dermed er det et fenomenologisk hermeneutisk ståsted som ligger til grunn for denne studien. Det ble lagt vekt på å få en forståelse for lærernes egen definisjon av hva atferd som utfordrer og inkludering betyr. Videre var det ønskelig å få en forståelse for hvordan lærerne selv oppfattet arbeidet med å inkludere disse elevene. Innenfor hermeneutikken er det også lagt vekt på forskerens tolkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76). Dette er forstått slik at fortolkningen foregår i større eller mindre grad under hele arbeidet med studien, det foregår fortolkninger hele tiden. Selv om det er lagt vekt på å forstå lærerens perspektiv, vil denne forståelsen være preget av egne

fortolkninger underveis i fokusgruppeintervju. Videre vil observasjon også være preget av egne fortolkninger av det som observeres. Funnene ble tolket i lys av teori og tidligere forskning, hvor denne tolkning også vil være preget av egne erfaringer i forkant av studien, og de erfaringene som er gjort underveis.

3.2 Observasjon og fokusgruppeintervju

Observasjon egner seg som metode når det som skal studeres er mulig å observere. Fokusgruppeintervju kan på sin side være til hjelp i situasjoner når noe er vanskelig å observere. Det å kombinere observasjon og fokusgruppeintervju kan bidra til at en kan forstå hvordan deltakerne tenker om et tema (Morgan, 1997). Derfor ble en kombinasjon av de to metodene ansett som en hensiktsmessig måte å innhente datamateriale på. Dette fordi en gjennom observasjon kan få innblikk i hva læreren gjør i klasserommet og i møte med eleven. Disse tiltakene kunne kommet frem i fokusgruppeintervjuet, samtidig som en kan fange opp andre tiltak deltakerne ikke er like bevisste, og som ikke ville bli nevnt i fokusgruppeintervjuet. Videre kunne en ved å bare observere gå glipp av verdifull informasjon om alt som skjer i kulissene. Det kan være tiltak læreren gjør som ikke lar seg observere i klasserommet.

Observasjon som metode gir tilgang til sosiale situasjoner, hvor en kan få innblikk i det folk gjør (Tjora, 2021, s.62). Gjennom observasjon kan en se hva mennesker gjør, hvordan de forholder seg til hverandre og miljøet de er en del av. Det mennesket gjør kan være annerledes enn det de sier at de gjør (Dalland, 2020, s.102). En observatør kan innta ulike roller under observasjonen, hvor de ulike rollene avhenger av i hvor stor eller liten grad observatøren skal delta eller holde seg på avstand. I denne studien er det «observatør som deltaker» som er valgt. I denne rollen er jeg som observatør mest opptatt av å observere, og deltar ikke i aktiviteten i klasserommet. Samtidig kan en svare på spørsmål fra elevene, som ikke handler om undervisningen eller fag (Postholm & Jacobsen, 2018, s.115).

Fokusgruppeintervju blir brukt i situasjoner hvor en ønsker å få frem mer interessant, nyansert og realistisk datamateriale. Dette kan skje gjennom at deltakerne utfordrer hverandres tanker. Eller ved at de hører hverandres svar kan utvikle, kvalifisere eller endre egne svar (Clark et al., 2021, s.454). Fokusgruppeintervju blir gjennomført med flere deltakere samtidig, som diskuterer et tema. Det finnes noen tommelfingerregler for bruk av fokusgrupper hvor det ene

element handler om antall deltakere, med en anbefaling om 6 til 10 deltakere og det andre om intervjudesign (Morgan, 1997). I denne studien var en forutsetning for å delta i fokusgruppeintervjuet at lærerne hadde undervist i klassen mens jeg observerte i forkant av fokusgruppeintervjuet. Dermed ble fokusgruppeintervjuet planlagt å være med fire lærere, da det kun var fire lærere som underviste i løpet av dagene jeg observerte. Som jeg kommer tilbake til, ble fokusgruppeintervjuet derimot bare gjennomført med to lærere.

Fokusgruppeintervjuet tok utgangspunkt i problemstillingen «*Hva gjør lærere på mellomtrinnet for å inkludere elever med atferd som viser en atferd som utfordrer?*». På bakgrunn av den var det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2). Den var utformet som et semistrukturert intervju, hvor de fleste spørsmålene var laget på forhånd, men hvor det var rom for at spørsmål kom til underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Underveis i observasjonen hadde jeg skrevet ned noen stikkord med temaer, som jeg ønsket å undersøke nærmere i fokusgruppeintervjuet. Stikkordene passet inn under temaene og spørsmålene som kommer frem i intervjuguiden, og fungerte som oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet.

3.3 Utvalg

Utvalget i denne studien bestod av fire lærere og en klasse på mellomtrinnet hvor alle lærerne underviser. I observasjonen deltok alle fire lærerne, men på grunn av uforutsette situasjoner som oppstod var det bare to lærere som deltok i fokusgruppeintervjuet. Skolen er en 1-10 skole med omtrent 400 elever, og er en bygdeskole på Sør-Vestlandet. Prosessen med å rekruttere deltakere til masteren har fra tidlig start skjedd i samarbeid med skolens rektor. I desember 2022 arrangerte kommunen i samarbeid med lokalt næringsliv et studenttreff. Der traff jeg rektor, og vi snakket om studiene mine og hva jeg planla å skrive masteroppgave om. Med bakgrunn i temaet fikk jeg underveis i samtalen tilbud om å skrive oppgaven i samarbeid med dem. Derifra skjedde den videre prosessen med å rekruttere deltakere i samarbeid med rektor. Vi møttes i februar 2023, hvor jeg delte min foreløpige plan, tanker og ideer om masteroppgaven. En del av dette handlet om ønsket om å skrive om inkludering av elever med atferd som utfordrer, hvor en undersøker hva lærerne gjør i dette arbeidet. Kriteriet for at et trinn og læreren kunne bli spurt om å delta var at lærerne jobber for å inkludere alle elever, deriblant elever med atferd som utfordrer. I tillegg til at de i større eller mindre grad lykkes i arbeidet sitt. Det vil si at de har erfaringer med at elever som viser en atferd som utfordrer er en del av klassefellesskapet. Det kan både være erfaringer hvor elevene har vært det hele tiden, eller hvor de etter målrettet jobbing i større grad har blitt det. På bakgrunn av dette ble

en klasse fra mellomtrinnet valgt. I etterkant av møte tok rektor kontakt med de aktuelle lærerne, og snakket med dem om deres tanker om å delta i masterstudiet. De var positive til å delta i studiene, og jeg kunne ta kontakt med de aktuelle lærerne. I fortsettelsen vil lærerne som deltok i studien bli referert til som lærerne.

3.4 Gjennomføring av observasjon og fokusgruppeintervju

3.4.1 Gjennomføring av observasjon

Observasjonen ble gjennomført over tre dager i en klasse på mellomtrinnet. I starten av den første observasjonsdagen presenterte jeg meg for klassen. Dette for at elevene skulle kunne plassere meg, og vite hvorfor jeg var i klasserommet. Det kan være med på å forebygge usikkerhet hos elevene (Dalland, 2020, s.107). Jeg sa hva jeg heter, litt kort om meg selv og at jeg holdt på å utdanne meg til å bli lærer. Grunnen til at jeg nå var hos dem var i forbindelse med at jeg skulle skrive en stor oppgave, hvor jeg skulle skrive om hvordan lærerne deres arbeidet. Jeg forklarte at jeg kom til å være med dem i tre dager. Videre at jeg ikke kunne hjelpe dem med noe, men at jeg kan svare på andre spørsmål som ikke har med faget eller timen å gjøre. Dette på bakgrunn av at jeg ønsket å ha en «observatør – som-deltaker» rolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s.115). Jeg ønsket å forstyrre klassen minst mulig, derfor ble observasjonen for det meste gjennomført ved at jeg satt på en stol bakerst i klasserommet. I forkant av observasjonen hadde jeg lest meg opp på relevant teori og tidligere forskning, dette handlet blant annet om skolebaserte tiltak og klasseledelse (Nordahl et al., 2005; Sørлие, 2000). Kunnskapen jeg hadde tilegnet meg gjennom det ble utgangspunkt for observasjonen, i tillegg til at jeg prøvde å være åpen for andre interessante observasjoner. Underveis i observasjonen tok jeg notater hvor siden var delt i to kolonner, en kolonne for observasjon og en for spørsmål jeg fikk underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s.128-129).

Observasjonen ble gjennomført i skoletimene mandag, tirsdag og onsdag. Disse dagene ble valgt i samarbeid med lærerne på trinnet. Årsaken til at akkurat disse dagene ble valgt var at jeg da fikk observert både teoretiske og praktiske fag. Jeg observerte alle fag utenom svømming og kunst og håndverk, da disse timene ikke var på timeplanen de aktuelle dagene. Kunst og håndverk ble aktivt valgt bort da det er et fag som går på tvers på trinnet. Ettersom det var en klasse som var valgt ut til å delta, og det bare var den gruppen foresatte som fikk informasjonsskriv, ble disse timene valgt bort. I tillegg gjennomførte jeg ikke observasjon i friminuttene, da det er en middels stor skole og det ville involvert flere elever.

3.4.2 Gjennomføring av fokus gruppeintervju

Intervjuet ble gjennomført på et møterom på skolen etter at skoledagen var ferdig.

Tidspunktet og sted for intervju ble valgt i samarbeid med lærerne, og var mest gunstig med tanke på at skoledagen er hektisk og lærerne har undervisning på forskjellige tidspunkt. Ved å gjennomføre intervjuet på skolen sparte lærerne tid da de slapp å komme seg til et annet sted for intervju. Det å gjennomføre intervjuet på skolen kunne også bidra til at lærerne var avslappet og kjente seg trygge ettersom de var på sitt arbeidssted (Tjora, 2021, s.135). Som tidligere nevnt i utvalg, ble fokusgruppeintervjuet gjennomført med to lærere. Dette var på grunn av sykdom og andre omstendigheter som førte til at to av lærerne ble forhindret i å møte til intervjuet. Jeg valgte likevel å gjennomføre som avtalt, på grunn av tidsaspekt og at det kan være utfordrende og få til et nytt tidspunkt. På grunn av omstendighetene rundt den ene lærerens fravær og tidsaspektet i studien, var det ikke mulig å få gjennomført et fokusgruppeintervju med de to lærerne i etterkant. Ettersom datamaterialet bestod av observasjon og et fokusgruppeintervju anså en det slik at det var samlet inn nok datamateriale for å besvare problemstillingen.

Ettersom lærerne hadde litt kjennskap til meg fra observasjon og visste hva hensikten med intervjuet var, brukte jeg ikke tid på å presentere meg på ny i starten av intervjuet. Det startet ved at jeg kort minnet om anonymitet, hva som ville skje med datamateriale etterpå og om de hadde noen spørsmål. Jeg forklarte at noen spørsmål var klar på forhånd, før observasjonen og at noen var kommet til underveis i observasjonen. Jeg klargjorde min rolle med tanke på at jeg ikke skulle delta i samtalen, men at jeg stilte spørsmål underveis.

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført med lydopptak ved hjelp av appen Diktafon og nettskjema. Det å ta lydopptak av fokusgruppeintervju er en vanlig prosedyre, da det forsikrer at en får med seg det som blir sagt (Tjora, 2021, s.180). På den måten kunne jeg som forsker være fullt til stede i intervjusituasjonen, legge til rette for god kommunikasjon og stille oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2021, s.180). Lærerne hadde i forkant av observasjonen gitt samtykke både til observasjon og fokusgruppeintervju. Likevel forsikret jeg om at det var greit og ta opptak før lydopptaket startet og forklarte at det ville bli transkribert, og anonymisert i fremstillingen av funnene (Tjora, 2021, s.180). Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført en uke etter siste observasjonsdag, og varte i en time. Tre dager etter at intervjuet ble gjennomført var hele intervjuet ferdig transkribert.

3.5 Tematisk Analyse

Analysen og arbeidet med denne studien har hatt en abduktiv tilnærming, som vil si at en veksler mellom teori og datamateriale (Postholm & Jacobsen, 2018, s.103). Analysen ble gjennomført ved hjelp av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Denne metoden er ansett som en grunnleggende analyse metode for kvalitative data (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018). Det at den er enkel, grundig og studentvennlig ble også avgjørende i valg av metode (Johannessen et al., 2018).

Deler av analysen startet dels underveis i datainnsamlingen ettersom det var jeg som gjennomførte observasjon og fokusgruppeintervjuet. Dette gjorde også at jeg helt fra starten hadde kjennskap til datamateriale (Braun & Clarke, 2006). I tillegg valgte jeg å ikke bruke transkriberingsfunksjonen i nettskjema, men transkriberte intervjuet selv. På den måten kunne jeg få enda mer kjennskap til datamateriale i forkant av analysen. Samtidig som jeg så at den automatiske transkriberingen ikke var nøyaktig på grunn av dialekt. For å ivareta anonymitet ble transkriberingen i hovedsak skrevet ned på bokmål, men noe dialektord finnes da det var vanskelig å finne bokmålsord som gir uttrykk for det samme (Tjora, 2021).

Den videre analysen ble gjort ved hjelp av de seks stegene som er beskrevet i Braun og Clarke (2006). Det første steget i analysen er å gjøre seg kjent med datamateriale. Dette ble gjort gjennom transkribering, og å lese gjennom hele datamateriale. I etterkant ble umiddelbare tanker skrevet ned. Det andre steget i analysen er å kode datamateriale. Det handler om å systematisere hele datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Kodingen ble gjort gjennom å lese hele datamateriale, hvor alle funn av interesse ble markert og fikk et lite stikkord. For eksempel type atferd, stille krav og målbevisst. Steg nummer tre er å søke etter temaer, og sorterer alle kodene etter tema. Det fjerde steget er å sjekke om temaene passer til kodene og hele datamateriale (Braun & Clark, 2006). Disse to stegene ble gjort ved hjelp av tankekart hvor temaene som kom frem var klasseledelse, ledelse av enkelt elev, klassemiljø, og samarbeid. I tillegg var det funn som knyttes til lærerens forståelse av atferd som utfordrer og inkludering. De ulike kodene ble plassert i tilhørende temaer. Steg nummer fem er å definere og navngi de ulike temaene, og det siste steget er å rapportere funnene (Braun & Clark, 2006). I steg nummer fem ble de fleste temaene stående, foruten klasseledelse og enkelt elev. Disse ble slått sammen under temaet ledelse. I kombinasjon av observasjon og fokusgruppeintervju blir alle funnene studert, og en prøver å organisere og kategorisere funnene på tvers av

innsamlingsmetoden (Creswell, 2013, s. 45). Observasjonsnotatene og transkriberingen ble i de fire første stegene analysert hver for seg, mens i de siste ble de satt sammen og presenteres felles. Det ble gjort da temaene i all hovedsak overlapper, og kan settes i sammenheng.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet, validitet og overførbarhet er en sentral del av all forskning, og er helt avgjørende i forhold til om forskningen er troverdig eller ikke. Det er også avgjørende i vurderingen rundt kvaliteten på studien som er gjennomført. Reliabilitet innebærer at en er gjennomslutlig i forhold til fremgangsmåte, og valg av metode. At det gis innblikk i hvordan data er samlet inn data, og hvilken kontakt en har hatt med deltakerne (Thagaard, 2018). Gjennomslutligheten til en studie omtales også som transparens, og handler om i hvilken grad og hvordan det redegjøres for detaljene i en studie. Graden av transparens, har betydning for kvaliteten på forskningen. Stor grad av transparens, kan bidra til høy kvalitet på forskningen (Tjora, 2021, s.297). Samtidig som en ønsker å være så transparent som mulig, må deltakernes anonymitet også ivaretas. Slik at deltakerne eller institusjonen som deltar ikke kan kjennes igjen (Tjora, 2021, s.284). Derfor er det i denne studien ikke oppgitt hvilket klassetrinn som deltok i studien, eller hvor studien er gjennomført. Reliabilitet handler videre om resultatene som kommer frem i forskningen er troverdige, og sees ofte i sammenheng med om en kan reproducere resultatene. Det vil si at en annen forsker kunne gjennomført de samme metodene med de samme deltakerne, og kommet frem til samme resultat. Ville deltakerne i studien svart det samme på spørsmålene dersom det var en annen forsker som stilte dem (Kvale & Brinkmann, 2022, s.276). Validiteten er knyttet til om resultatene som kommer frem i studien er gyldige eller ikke, og hvordan tolkningen av disse foregår. Validitet handler også om hvilken tilknytning forskeren har til miljøet deltakerne er en del av, om en har tilknytning til miljøet eller er en utenforstående (Thagaard, 2018). Videre handler det om i hvilken grad metodene som er brukt i forskningen, egner seg med tanke på det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 276).

I denne studien hadde jeg til dels kjennskap til skolen før jeg innhentet datamateriale. Denne kjennskapen har jeg fått gjennom studietiden, da jeg har vært i praksis og jobbet som vikar på ulike skoler. Skolen jeg har gjennomført denne studien på er en av disse. Jeg hadde litt kjennskap til den ene læreren som deltok, gjennom at jeg har vært innoen i noen av lærerens undervisningstimer som vikar. De øvrige lærerne og klassen hadde jeg ikke kjennskap til fra

før. Min kjennskap til miljøet vil kunne påvirke min forståelse av deltakernes situasjon. Denne forståelsen kan være basert på egne erfaringer fra tidligere, og være med og bekrefte eller avkrefte min forståelse (Thagaard, 2018). Min forståelse av det som kom frem i studien, kan på den måten være basert på mine tidligere erfaringer på skolen. Samtidig som dette kan være en styrke, kan det også gi begrensninger gjennom at ulike nyanser blir oversett da det ikke samsvarer med erfaringene en sitter på (Thagaard, 2018).

Gjennom å benytte både observasjon og fokusgruppeintervju foregikk det en triangulering i denne studien. Triangulering viser til forskning hvor et fenomen er undersøkt ved hjelp av flere metoder. Datamateriale og funnene blir satt sammen, og en ser om funn innhentet med ulike metoder overlapper. I tilfellene hvor funnene overlapper kan en ha større tillit til at disse er gyldige (Clark et al., 2021, s.364). Triangulering kan være med på å styrke påliteligheten og gyldigheten til studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s.236). Lærerens svar i intervju er gjenkjennbart fra observasjonene som er gjort. I tillegg ble tiltak og praksis som lærerne beskrev bekreftet innad i fokusgruppen, og på den måten bekrefter de hverandres praksis. På den måten ble det en styrke at lærerne i fokusgruppeintervjuet kjente hverandre. Det kan også ha bidratt til at lærerne kjente på trygghet i forhold til hverandre, og var ærlige med sine svar. Det at jeg hadde vært til stede i klasserommet tre dager i forkant, kan også ha hatt en positiv effekt. Da de på den måten hadde litt kjennskap til meg gjennom min tilstedeværelse.

3.7 Etske hensyn og vurderinger

Gjennom hele prosessen i arbeidet med masteroppgaven er det etiske hensyn og vurderinger som må tas (Creswell, 2013). I all kontakt med mennesker som deltar eller på en måte er tilknyttet en studie bør det ligge en etisk sans til grunn. Tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet er momenter som inngår i all kontakt med de som direkte eller indirekte inngår i studien (Tjora, 2021, s.53). I denne studien er det spesielt lærere, elever og deres foreldre og foresatte som må tas med i de etiske vurderingene. Hvilke etiske hensyn og vurderinger som må ligge til grunn i disse vurderingene er gitt gjennom «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2021). For å sikre integriteten til deltakerne i studien ble det innhentet informert samtykke fra lærerne (vedlegg 3). Barn som inngår i forskning, har særlig krav på beskyttelse (NESH, 2021). I utgangspunktet var det planlagt å innhente samtykke fra alle foreldre og foresatte i forkant av observasjon. Men etter søknad og dialog med SIKT, var det ikke nødvendig ettersom observasjonen ikke innebar video eller

lydopptak. I tillegg skulle det ikke samles inn personidentifiserbare opplysninger om elevene. Likevel har jeg som forsker ansvaret for å informere om studien til elevene (NESH, 2021). Det ble derfor sendt ut et informasjonsskriv (vedlegg 4) via lærer til alle foreldre og foresatte. Informasjonsskrivet forklarte formålet med studien, hva observasjonen innebar og at lærerne skulle intervjues i etterkant. Informasjon om anonymitet og frivillig deltakelse ble formidlet, samt kontaktinformasjon til meg og veileder. Det kom ingen reaksjoner fra foreldre og foresatte på at de ikke ønsket at barnet skulle delta i observasjonen, og observasjonen ble gjennomført som planlagt. I starten av observasjonen ble det også gitt informasjon til elevene om hvorfor jeg var der, det ble formidlet at jeg var der for å se hvordan lærerne deres arbeidet. Informasjon om at oppgaven handlet om atferd som utfordrer ble unngått, for å beskytte elevene, da det kunne oppleves ubehagelig for de elevene som kjente seg igjen i denne beskrivelsen.

Hovedfokus for observasjonen i denne studien er lærerens handlinger, men naturligvis vil dette involvere elevene. Selv om det ikke ble brukt lyd eller videoopptak i observasjonen innebærer det etiske dilemmaer og overveielser. Dette fordi jeg gjennom observasjon kan få innblikk og informasjon om enkeltelever. En viktig faktor i om observasjonen var etisk forsvarlig handlet om hvorvidt resultatene vil komme elevene til gode eller om de vil kunne være til skade for elevene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Samtidig er elever som viser en atferd som utfordret regnet for å være en sårbar gruppe elever. De kan kjenne på ubehag ved at en fremmed person kommer inn i klasserommet og skal observere. Jeg kunne også risikere å havne i situasjoner hvor jeg var vitne til uforutsette situasjoner hvor disse elevene ikke ble behandlet på en god måte. Alle disse aspektene ved tematikken var med i de etiske vurderingene. Gjennom intervju og refleksjoner sammen med kollegaer kan lærerne bli mer bevisst på hva de gjør og hva som fungerer i møte med elevene som viser en atferd som utfordrer. I min etiske vurdering av tematikken og metoden anså jeg det slik at resultatene kan komme elevene til nytte. I tillegg har problemsstillingen en positiv vinkling, ~~og~~ en er ute etter å se på hva som fungerer i møte med elever som viser en atferd som utfordrer. Resultatene kan på den måten forhåpentligvis bidra til at lærerne blir mer bevisste og videreutvikler det som fungerer. Dette kan videre påvirke elevene positivt, ved at lærerne retter enda mer fokus på det som fungerer i møte med dem.

4.0 Funn og drøfting

I dette kapitlet presenteres og drøftes funnene fra observasjon og fokusgruppeintervju. Funnene som blir presentert har kommet frem gjennom en tematisk analyse, med bakgrunn i studiens problemstilling «Hva gjør lærere på mellomtrinnet for å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer?» Funnene som kom frem er sammenfattet i følgende temaer: læreres forståelse av atferd som utfordrer, læreres forståelse av inkludering, ledelse, klassemiljø og samarbeid. Ledelse er delt i to underkategorier, henholdsvis klasseledelse og ledelse av enkeltelever. Samarbeid handler om samarbeid med foresatte, enkeltelever og team, inkludert ledelsen. Tabellen nedenfor synliggjør hvilket datamateriale funnene ble gjort i.

Funn	Observasjon	Fokusgruppeintervju
Læreres forståelse av atferd som utfordrer	X	X
Læreres forståelse av inkludering	X	X
Ledelse:		
- Klasseledelse	X	X
- Ledelse av enkeltelev		X
Klassemiljø	X	X
Samarbeid		
- Foresatte		X
- Eleven	X	X
- Team og ledelse	X (team)	X

(Tabell 1: oversikt over funn og metode)

Hvert tema vil bli drøftet i etterkant av presentasjonen. Drøftingen er gjort med bakgrunn i problemstilling, samt teori og forskning som er presentert tidligere. Drøfting kommer i etterkant av hvert funn for å få en ryddigere struktur og sammenheng. Ettersom funn og drøfting henger tett sammen, og en slik presentasjon kan bidra til å få hvert funn tydeligere frem.

I sitat fra observasjon og fokusgruppeintervju, som inneholder navn på elever, er disse byttet ut med fiktive navn. I sitat som er hentet fra fokusgruppeintervju, benyttes lærerne og refererer til begge lærerne som deltok i fokusgruppeintervjuet. Da de hadde felles meninger og definisjoner på det som ble diskutert. I noen tilfeller er det benyttet sitat fra lærerne også i drøftingen, det er gjort for å understreke poeng og argumenter.

4.1 Lærernes forståelse av atferd som utfordrer

Lærerne på fokusgruppeintervjuet forteller om flere typer atferd som utfordrer dem. De forteller om armer og bein, elever som blir usynlige, de stille og snille elevene. I sin beskrivelse av hva atferd som utfordrer er, kommer det eksempler som gir uttrykk både for innagerende og utagerende atferd.

«Min tanke, gjennom flere år er at, altså i første runde tenker du ofte armer og bein, at det er atferd som utfordrer. Men, når du har jobbet lenge, så ser du også at atferd som utfordrer kan være vegring, skolevegring, det er jo atferd som utfordrer».

Videre forteller lærerne om andre typer atferd som utfordrer dem.

«Så tenker jeg også de stille elevene, snille piker, stille, eh, gjør på en måte det de skal, men også blir de litt slik usynlige, sitter der og rekker ikke opp hånden ...».

De gir uttrykk for at de stille elevene er de vanskeligste, og elever med atferd som utfordrer i form av armer og bein nesten blir det letteste.

Under observasjonen var det også episoder som kan knyttes til atferd som utfordrer og hvordan lærerne forstår det. Den ene episoden er en elev som uttrykker verbal misnøye mot det som skal lages i mat og helse, og faget generelt. Videre var det tilfeller hvor en elev var urolig, i form av å vingle på stol, åpnet og lukket vindu, trykket hardt på tastaturet på Chromebook. I et par tilfeller uavhengig av det ble eleven tatt med ut i en liten periode av timen, omtrent 10 min. Dette ble i fokusgruppeintervju avklart til å være en avtalt pause, slik at eleven skal mestre å være inne i klasserommet. Et siste punkt å trekke frem fra observasjonen når det kommer til atferd som utfordrer handler om aktivitet i timen. Det var i løpet av tre dager observasjon 4 av 23 elever som ikke rakk opp hånden. Elevene rakk opp hånden både for å svare på faglige spørsmål, stille spørsmål til læreren og for å fortelle om noe som hadde hendt tidligere.

4.1.1 Drøfting atferd som utfordrer

Lærernes forståelse av atferd som utfordrer kan på den ene siden sees i lys av en generell definisjon av atferdsproblematikk. Hvor det defineres ut ifra om atferden bryter med skolens forventninger, og hindrer læring, utvikling og positive opplevelser med andre (Ogden, 1998, Lund, 2012). Samtidig gir deres forståelse indikasjoner på at de har en forståelse som både kan knyttes til innagerende og utagerende atferd. Det gis eksempler både på at følelsene vendes utover eller innover i seg selv, og hvor atferden hindrer læring og trygghet (Lund, 2012, s.22). Episodene fra observasjonsdagene gir også eksempler på dette. Hvor elever med uro og verbal utagering kan være uttrykk for elever som viser utagerende atferd (Lund, 2012, s.30; Nordahl et al., 2005, s.36). Elevene som ikke rakk opp hånda i løpet av tre dager kan være uttrykk for elever som viser en innagerende atferd. Atferden som vises kan tolkes i retning av taushet, og i retning av at elevene kjenner på usikkerhet (Lund, 2012). Samtidig gir ikke tre dager observasjon i klasserommet et fullstendig bilde av elevene da det ikke inkluderer observasjon av for eksempel friminutt. I observasjonssituasjoner utenfor undervisning ville det vært mulig å se om disse elevene stod alene, eller hvordan de forholdet seg til medelever. Videre nevnes skolevegring som en type atferd som utfordrer lærerne. Denne typen atferd kan forstås som elever som kvier seg for å gå på skole, og i verste fall ikke møter opp. Dette kan på en side knyttes til en av konsekvensene elever som viser en atferd som utfordrer kan oppleve (Folkehelseinstituttet, 2020; Nyborg, Mjelve & Arnesen et al., 2023) Samtidig som det er et eget felt innenfor forskningen (Aamundsen & Grøgaard, 2023; Nygård & Bjordal, 2024).

Sett fra en annen side kan lærernes forståelse av atferd som utfordrer tolkes på en slik måte at den går på tvers av Øen & Krumsvik (2022) sine funn. Det er i hovedsak to punkter som peker i denne retning hvor det ene omhandler hvilket perspektiv lærerne har, og det andre i forhold til egen mestringstro knyttet til hvor lenge en har arbeidet. Øen og Krumsvik (2022) kom frem til at lærere ofte har en individorientert tilnærming til atferd som utfordrer. Hvor lærerne etterspurte en større forståelse, og hvor det tilsynelatende er de med lengst erfaring som opplever størst utfordringer. Funnene i denne studien kan derimot tolkes i retning av at lærerne med lengst erfaring hadde ervervet seg en større forståelse av hvordan atferd som utfordrer kan vises. Samtidig indikerer funnene at lærerne la en systematisk forståelse til grunn både i sin forståelse av atferden, og hvordan de arbeidet med den. Dette kom slik jeg ser det til syne gjennom at lærerne ga urolige elever pauser i løpet av skoledagen. Disse

pausene var avtalt på forhånd, og kom ikke som en reaksjon på atferd. Dette kan tolkes i retning av at lærerne har et systematisk perspektiv på atferd som utfordrer (Nordahl et al., 2005). I dette perspektivet oppstår atferden i samspillet med omgivelsene, og det settes inn tiltak for å hjelpe den enkelte elev, for eksempel avtalte pauser. I tillegg arbeides det for et godt klassemiljø, slik at det skal være et godt sted for elevene å være. Det at lærerne hadde en slik forståelse av atferd som utfordrer, kan være medvirkende til at lærerne hadde tro på egen mestring og ikke anså det som en umulig oppgave. De oppleves som trygge i rollen som lærere og har erfart hva som fungerer og ikke. Dette er på sin side motstridende til forskningen som både peker i retning av at jo lengre en har arbeidet, til mindre mestringstro får en (Øen & Krumsvik, 2022).

4.2 Lærerens forståelse av inkludering

Inkludering blir av lærerne forstått til å omhandle flere aspekter ved elevenes skolehverdag. Lærerne trekker frem trivsel, det sosiale, fysisk tilstedeværelse og mestring.

«Inkludering henger jo sammen med trivsel, at de elevene som uttrykker at de har en god trivsel, føler seg jo også ofte inkludert tenker jeg».

Det at elevene uttrykker trivsel innebærer at elevene forholder seg til sine medelever, og det sosiale trekkes frem som noe av det viktigste for elevene.

«Det er mye viktigere for dem enn det de lærer, det er jo hvem de kommer på gruppe med, hvem de skal være med på ettermiddagen, hvem skal jeg spille med».

I sammenheng med den sosiale inkluderingen, trekker lærerne frem viktigheten av at elevene opplever faglig og sosial mestring i klasserommet. De opplever at en fysisk avskjæring fra klassen, i form av å bli satt på grupperom, ofte kan føre til at en også blir avskåret fra det sosiale. *«Eh, så det sosiale er jo faktisk ganske viktig, for hvis det da gjerne er en eller ei som ikke er inkludert sånn fysisk de er ofte ute på grupperom. Så blir de ofte også avskåret fra i forhold til det sosiale».* Inkludering handler på den måten om tilpasset opplæring, og lærerne ønsker at alle elevene i utgangspunktet skal være i klasserommet. I perioder kan det være at elever trenger å ha egne mål, slik at de må være litt inn og ut, men at en jobber for at alle elever for eksempel skal klare å være med fra starten av timen. Dette fordi det kan bidra til sosial inkludering. De forteller om tilfeller med elever hvor det at de klarte å være i klassen fra starten av en time, har bidratt til at de blir en del av klassen og er regnet med i friminuttene. Funnene fra observasjonsdagene bekrefter at lærerne arbeider for at alle elevene

skal være i klasserommet i begynnelsen av timen. I løpet av tre dager observasjon startet og avsluttet alle elevene timen inne i klasserommet. I enkelte timer var det elever som ble tatt ut i korte perioder, men ingen var ute en hel skoletime.

4.2.1 Drøfting av inkludering

Lærernes forståelse av inkludering kan sees i sammenheng med Qvortrup & Qvortrup (2018) sine ulike nivåer av inkludering. Det fysiske aspektet kommer til syne gjennom lærernes mål om at alle elever i utgangspunktet skulle være i klasserommet. Dette ønsket bekreftes av funnene gjort i observasjonen. Det kunne være perioder hvor elever måtte være ute av klasserommet for å arbeide med egne mål, men alle elevene startet timen sammen med klassen sin. Dette kan tolkes i lys av dimensjonen som omhandler grad av inkludering, hvor inkludering ikke utelukker ekskludering (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Imidlertid peker funnene i retning av at lærerne var opptatt av at elevene i minst mulig grad skulle være ekskludert. Da lærerne la vekt på at dersom elever blir fysisk avskåret fra klassen, fører det ofte til at de også blir avskåret fra det sosiale. Sett fra det perspektivet ønsket lærerne at elevene skulle være mest mulig i klasserommet. I enkelte tilfeller og i begrensede perioder hadde enkelte elever behov for å arbeide med egne mål. Dette kan medføre at det blir ansett som mest tjenlig at opplæringen foregår på grupperom. Den sosiale dimensjonen blir trukket frem som noe av det viktigste for elevene, og dermed var det også viktig for dem å arbeide for at elevene ble sosialt inkludert. Dersom en retter oppmerksomheten mot den psykiske dimensjonen (Qvortrup & Qvortrup, 2018), kan utsagnene fra lærerne antyde at de knytter dette til elevenes trivsel. Elevene som uttrykker trivsel og forholder seg til sine medelever blir regnet som en indikasjon på at de føler seg inkludert.

Disse funnene peker i retning av at lærerne er opptatt av at elevene skal føle seg inkludert og som en del av et klassefellesskap. Samtidig vil de ta vare på den enkelte elev, basert på deres evner og forutsetninger (Nilsen, 2019, s.624). På den ene siden får dette betydning for hvordan lærerne tilrettelegger for inkludering, hvor det tilsynelatende er den sosiale dimensjonen som blir ansett som viktigst. Samtidig blir den fysiske dimensjonen ansett som en viktig brikke i det å få elevene sosialt inkludert. På den andre siden kan det også trekke i retning av at det også får betydning for lærernes klasseledelse og hvordan de bygger klassemiljø. Dette er to områder som vil bli presentert og drøftet nedenfor, hvor det er rimelig å anta at forståelsen av inkludering har betydning. Hvor også lærerens klasseledelse og

arbeidet med klassemiljø, indikerer at lærerne er opptatt av både den fysiske, sosiale og psykiske dimensjonen av inkluderingen (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

4.3 Ledelse

Et hovedfunn i datamateriale som er samlet inn handler om ledelse, både klasseledelse og ledelse av enkeltelever. Funnene som er knyttet til klasseledelse er gjort både gjennom observasjon og fokusgruppeintervju. Klasseledelse dreier seg om struktur, tydelige forventninger, relasjon til elevene og ros. Funnene som er gjort i tilknytning til ledelse av enkelt elev er gjort i fokusgruppeintervju, og dreier seg om mål og mestring, forutsigbarhet og forberedelse.

4.3.1 Klasseledelse

Det første funnet knyttet til klasseledelse handler om strukturen og rutinene klassen har. Det var tydelig i observasjonen, at alle lærerne hadde samme struktur og rutiner for hvordan de startet timene. Alle timene startet med beskjed på tavlen om hva elevene trengte til timen, og stille lesing, duo lingo eller tegne i kosebok. Elevene kom inn fra friminutt, så opp på tavlen og gjorde det som stod der. Etter noen minutter med lesing eller annen aktivitet tok læreren ordet. I starten av dagen gikk læreren gjennom timeplanen, og i starten av uken gikk læreren gjennom hele uken. Viktigheten av å ha på plass rammene blir også nevnt under fokusgruppeintervjuet: *«... men det er jo det og først og fremst ikke sant, det der og få alle de der klassemiljø og rammer og det må på en måte på plass før du kan kjøre noen svære prosjekter».*

Det andre funnet knyttet til klasseledelse er at lærerne hadde tydelige forventninger til elevene. Dette kommer frem både i fokusgruppeintervju og observasjon. I fokusgruppeintervju trekker lærerne frem viktigheten av å vite hva en forventer av elevene. *«Sant derfor må vi jo vite hva vi forventer når elevene kommer inn faktisk, hva er det vi forventer når vi skal ha mat. Altså hva er det vi forventer av de atferdsmessig».*

Forventningene til elevene kom også frem gjennom observasjon. Forventningene ble kommunisert gjennom kollektiv ros, med beskjeder på tavlen, men også gjennom nøye beskrivelse av hva som skulle skje, og hva elevene skulle gjøre. I enkelte tilfeller var elevene med på å sette disse forventningene, for eksempel hva forventes når det er samarbeidstime i

matematikk. I en av observasjonsøktene skulle klassen ned på biblioteket. Da gikk læreren gjennom hva elevene skulle gjøre fra de reiste seg fra plassen, til de skulle opp til klasserommet igjen. Læreren var åpen om at dette hadde vært en utfordring tidligere, men at de nå skulle prøve igjen. I en annen time ble elevene delt i tre ulike grupper, og da var det tydelig beskrivelse av når de kunne reise seg *«Når jeg er ferdig og snakke, da skal de som ...»*.

Det tredje funnet i tilknytning til klasseledelse handler om relasjonen til elevene. Lærerne trekker elevenes behov for relasjon og trygghet frem under fokusgruppeintervjuet: *«ja de trenger jo å være trygge og ha en god relasjon»*. Lærernes bevissthet rundt dette kommer også frem under observasjonen. Som beskrevet ovenfor var det tydelig struktur og rutiner for hvordan timen startet. En del av disse rutinene kan knyttes til relasjonene til elevene, hvor læreren stod i døren og møtte elevene på vei inn fra friminutt. De svarte på spørsmål eller lyttet til det elevene hadde behov for å fortelle. Et annet punkt i relasjonen til elevene var at læreren tok seg tid til å snakke med elevene i starten av uken. Læreren snakket med elevene, og lot de som ønsket fortelle fra helgen sin. I løpet av arbeidsøkten i første time kommer læreren bort til meg og sier: *«Det er så viktig å bruke tid på de små tingene. Så de får landet det de har med seg til skolen. Så kan de få legge det bort, legge den død. I dag var det Mat og Helse, andre ganger er det større ting»*.

Et siste funn jeg har valgt å knytte opp til klasseledelse er ros i form av kollektiv ros av elevene. Lærerne satte ord på det som er bra i elevgruppen. Det handlet om at de var raskt på plass i overganger når elevene måtte finne noe i hylle, effektive inn på plass etter friminutt, god arbeidsro, gode til å samarbeide eller god lek i friminutt når læreren har hatt vakt. Etter matfriminutt den ene dagen, startet timen som vanlig og etter en kort lesestund sier lærere: *«Da legger dere boken i hjørne på pulten. I dag var alle innomhus, innomhus betyr at alle var på plass på 2 min. Det er veldig bra, akkurat slik vil vi ha det ...»*.

4.3.2 Ledelse av enkelt elev

I fokusgruppeintervjuet kommer det frem at ledelse handler om mer enn klasseledelse, da det også innebærer ledelse av enkelt elev. Lærerne forteller om at elevene trenger trygghet og relasjon, og at en må vise at en liker elevene til tross for at de viser en atferd som utfordrer.

«... han vil jo egentlig enda oppleve avvisning for det er jo egentlig det de med store atferdsproblemer, de vil jo egentlig bare gjøre seg så negative og drive så mye dritt atferd at de blir avvist og da kan de si til seg selv ja det var det jeg visste. Du liker meg faktisk ikke.»

Videre trekker lærerne frem at det handler om å finne mål som passer til den enkelte elev, slik at eleven kan oppleve mestring. At de arbeider målbevisst, og er bevisste hvilke mål de setter. *«Det handler jo egentlig om at alle elever har behov for å oppleve mestring på deres nivå. Da blir du egentlig inkludert tenker jeg».* Et poeng som trekkes frem når det kommer til mål, er at eleven må ha samme mål over en periode, helt til det har blitt en vane. De gir eksempler på mål som å gå stille inn og sette seg på plassen sin etter friminutt. Lærerne uttrykker at det å stille krav til elevene og ha forventninger ikke er noe en burde være redd for.

«Vi må forvente noe. For hvis de kommer til skolen og ikke vi forventer noen ting da kunne de like så godt bare drive herk da.» Det at elevene opplever mestring og når mål som passer til seg, er en viktig faktor. Det trekkes spesielt frem i forhold til det sosiale, da det stadig dukker opp som en av de viktigste tingene på skolen. Da må en ha mål slik at elevene mestrer å være i klasserommet uten å få negative stempel i klassen. Da blir det en positiv opplevelse for eleven som kan bidra til at eleven blir en del av klassen.

Et annet element i å lede enkeltelever, handler om å være i forkant, tenke et hakk lenger frem og forberede elevene før situasjoner eller bryte av det lærerne anser som en trigger for enkelte elever. Lærerne forteller om situasjoner hvor de vet at nå kan enkelte elever bli trigget og elever kan få en reaksjon. Da arbeider de for å bryte av det som er triggeren, for eksempel ta en tur ut. Eller la eleven være inne i friminutt, for å forberede eleven på hva som skal skje i neste time for eksempel dersom det skal komme vikar. Lærerne deler erfaringer om at dette har fungert for elever som viser utagerende atferd, og i et tilfelle hadde en elev gjort mye mer faglig enn det en kunne forvente. De forteller at det krever forberedelse, men at en får mer igjen for det i andre enden.

4.3.3 Drøfting av ledelse

Ledelse trer frem som et av hovedtiltakene i møte med elevene som viser en atferd som utfordrer, og innebærer både klasseledelse og ledelse av den enkelte elev. Dersom vi skal plassere ledelsen i Bronfenbrenners (2005) utviklingsøkologiske modell befinner vi oss på mesonivå, som innebærer samhandlingen mellom to eller flere av aktørene på mikronivå. På

den ene siden handler denne samhandlingen om hvordan læreren forholder seg til klassen, og deres klasseledelse. På den andre siden handler det om hvordan lærerne leder og forholder seg til den enkelte elev.

De ulike funnene knyttet til klasseledelse indikerer at lærernes klasseledelse har betydning for inkluderingen av elever som viser en atferd som utfordrer. For det første bar klasseledelsen preg av struktur og tydelige forventninger. For det andre bar den preg av at læreren var opptatt av relasjonen til elevene. Det at lærerne var opptatt av relasjonen til elevene ble uttrykt på fokusgruppeintervju, og kom til syne gjennom at de møtte hver enkelt elev i døren, og at de tok seg tid til å lytte til elevene. For det tredje gav lærerne kollektiv ros til ønsket atferd. Disse funnene kan tolkes i lys av skolebaserte tiltak (Sørli, 2000) i form av skole og klassebaserte tiltak som blant annet omhandler proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse, hvor en både formidler tydelig forventninger til elevene og viser interesse for den enkelte elev (Nordahl et al., 2005). Det å ha tydelige forventninger til elevene er også innenfor forskning ansett som en strategi lærere bruker for å hjelpe elever som viser en innagerende atferd. En strategi som retter seg mot hele klassen (Nyborg, Mjelve & Crozier et al., 2023). Funnene får også støtte i retningslinjene som er utarbeidet for arbeid med atferd som utfordrer i skolen. Hvor klasseledelse blir ansett som en strategi for å fremme positiv atferd (Rhodes & Long, 2019).

Det at lærerne stod i døren og møtte hver elev i starten av timen, kan anses som et enkelt tiltak som har betydning for klassen. Forskning viser at det å hilse på elevene i døren, har en positiv effekt spesielt på elever som viser en utagerende atferd. Det kan både bidra til at den negative atferden reduseres, samtidig som elevens faglige engasjement øker (Cook et al., 2018). Videre kan det å hilse på elevene i en kombinasjon med en rolig start på timen med stillelesing, kosebok eller duolingo. Være to enkle tiltak som både kan være med og formidle tydelige forventninger til elevene (Nordahl et al., 2005). Samtidig som det kan være med og ivareta relasjonene til elevene, og bidra til at elevene kjenner seg trygge. Det at elevene kjennes seg trygge er også et godt utgangspunkt for læreren i møte med den enkelte elev.

I møte med den enkelte elev og ledelsen av dem kommer det frem at lærerne er opptatt av at elevene trenger relasjon og trygghet. Måten relasjonen og tryggheten ivaretas på, trer frem i flere områder. For det første kan måten lærerne møter elevene på være en del av relasjonsarbeidet. Som nevnt ovenfor møter læreren hver elev i døren, hvor de har mulighet

for å dele det de kommer med på skolen. Dette kan både ha betydning for klasseledelsen, og for ledelsen av den enkelte elev. For det andre kan det å sette mål som er tilpasset til den enkelte elev, og at eleven får være i det målet helt til det har blitt en vane, bidra til en god relasjon med elevene. Disse målene handler om å ha forventninger til elevene, både i forhold til det sosiale og faglige. For at målene skal være tilpasset den enkelte elev, er det en forutsetning at læreren har kjennskap til og forstår elevene sine. Forventingene må være avstemte, slik at elevene vet hva som forventes av dem, og elevene vet hva de kan forvente av læreren. Et tredje punkt som kan sees i sammenheng med ledelse av den enkelte elev handler om å være i forkant, for å unngå situasjoner som kan trigge elevene. Alle disse punktene er på en side avhengig av en god relasjon mellom lærer og elev. Samtidig kan disse tre punktene være med og bidra til at lærerne bygger og opprettholder en god relasjon med elevene, hvor de kan få kjennskap og forståelse til elevene og hva som påvirker dem (Rhodes & Long, 2019). Ivaretagelsen av relasjonen og tryggheten til elevene kan i tillegg til å ha stor betydning for den enkelte elev, også ha betydning for klassemiljøet og fellesskapet blant elevene. Det muliggjør positiv samhandling mellom lærerne og elevene, og på den måten også mellom elevene. Det å bygge en god relasjon til elevene, er i forskning beskrevet som en strategi lærerne bruker for å hjelpe elever som viser en innagerende atferd (Nyborg, Mjelve & Crozier et al., 2023). I dette perspektivet kan det at lærerne er opptatt av å bygge en god relasjon til elevene, være til hjelp for de elevene som viser en innagerende atferd.

Lund (2012, s.128), skriver om ledelse med hode, mage og hjerte. Punktene som er nevnt ovenfor kan også knyttes opp og sees i sammenheng med dette. Hvor de behovene som lærerne ser hos den enkelte elev er basert på tidligere erfaringer og kunnskap de har, og symboliserer hode. Videre blir måten de ivaretar eleven på, hvordan de setter mål og forventninger til eleven et symbol på hjerte, hvor de har et ønske om at eleven skal oppleve mestring og at de vil dem vel (Lund, 2012, s.128). Magen som symboliserer intuisjonen (Lund, 2012, s. 128), kan på sin side handle om at lærerne handler ut ifra en magefølelse om at noe kommer til å trigge enkelte elever.

Sett under ett kan punktene knyttet til ledelse tolkes på en slik måte at for å bli en dyktig proaktiv og relasjonsorientert klasseleder, må en ha med seg både hode, mage og hjerte. Der arbeider lærerne for å få kjennskap og forståelse til den enkelte elev. Ledelse med hode, mage og hjerte er trukket frem som et tiltak i møte med elever som viser en innagerende atferd

(Lund, 2012, s.128). Likevel peker funnene i denne studien i retning av at dette også er virksomme tiltak i møte med all type atferd som utfordrer.

4.4 Klassemiljø

Et funn fra både observasjon og fokusgruppeintervju handler om klassemiljøet. Disse funnene handler om aktive elever, lek og gruppearbeid, og en klasse som tåler hverandre. Under observasjonen laget jeg meg et system for å registrere når elevene rakk opp hånden. I løpet av tre dager observasjon hadde 19 av 23 elever rekt opp hånda.

Lek og samarbeid er to tiltak som lærerne trekker frem i tilknytning til klassemiljøet: «... også har vi jo hatt mye slik leker. Eh, og de har måtte samarbeidet mye ...». I løpet av observasjonsdagene ble det gjort funn som bekrefter at dette var en del av lærernes arbeid. I løpet av tre dager ble det gjennomført fire leker og fire økter med samarbeid. I noen leker deltok alle elevene, og i noen tilfeller fikk elevene mulighet til å velge hva de ville gjøre. Da deltok flesteparten av elevene på snøballkasting, mens en liten gruppe jenter var inne i klasserommet. I samarbeid øktene skulle klassen deles i grupper og i noen tilfeller hendte det at læreren delte inn i grupper der og da, og alle elevene var med på gruppene sine. I fokusgruppeintervju blir gruppeinndeling et tema, hvor lærerens holdninger kommer frem som en faktor i hvordan det håndteres. Hvordan de kan gjøre det så naturlig som mulig, og ta det som en selvfølge at alle kan samarbeide med alle, og ikke henge seg opp i at den kan ikke være med den.

I fokusgruppeintervjuet kommer det også frem at klassemiljøet har betydning for elever med atferd som utfordrer. «ja, for jeg tror klassemiljø har og vanvittig mye og si». Lærerne beskriver klassen som en grei klasse, hvor de har lagt mye opp til samarbeid og lek. I tillegg beskriver de klassen som en klasse som tåler hverandre. Det er noe som lærerne jobber bevisst med, og det å bygge klassemiljøet positivt opp, hvor elevene ikke gir oppmerksomhet til negativ atferd og det at de blir trygge i situasjonen hvor atferd oppstår hjelper elevene som viser atferd som utfordrer. Gjennom å bygge klassen positivt opp på en måte som gjør at de blir sterke sammen, kan være med på å justere og hjelpe de elevene som viser atferd som utfordrer, gjerne de med utagerende atferd.

«... når du klarer og bygge de andre sånn positivt opp så så enser de på en måte ikke. Selv om Karl, gjerne velter en stol i sinne eller sparker i dør så kan de andre sitte og jobbe og med

Jens sin uro ikke sant. Hvis du på en måte har trygget de andre, ja dette går helt fint så klarer de mer og la være å bry seg. Og det har vært veldig, og da når de klarer å ignorere den negative atferden så blir det tryggere for de som har den negative atferden også ...»

4.4.1 Drøfting av klassemiljø

Funnene som omhandler klassemiljø antyder at læreren har et bevisst forhold til det, og anser det som et tiltak i inkluderingsarbeidet. Klassemiljø handler om hvordan elevene forholder seg til hverandre og til læreren. På den måten kan arbeidet med klassemiljøet plasseres på mesonivået i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori (Bronfenbrenner, 2005). I tillegg til at klassemiljø handler om hvordan elevene forholder seg til hverandre, kan det også ansees som et tiltak for å fremme inkludering. Det kan også indikere at læreren har et system perspektiv på atferd som utfordrer, der atferden oppstår i samspillet med eleven og omgivelsene. På den måten har klassemiljøet betydning for elever som viser en atferd som utfordrer. Som tidligere nevnt er dette interessant med tanke på at det er individperspektivet som har vært vanligst i skolen (Ogden, 2022).

Sett fra dette perspektivet har det betydning hvordan klassemiljøet er, og om elevene har en opplevelse av å kjenne seg trygge eller utrygge. Gjennom observasjon var det flere funn som antyder at det i den aktuelle klassen var et godt klassemiljø, hvor elevene kjente seg trygge. En indikasjon på dette handler om at 19 av 23 elever rakk opp hånda i løpet av de tre dagene. Dette kan fortelle at disse elevene opplever det som trygt og ta ordet, stille spørsmål og svare på spørsmål. En annen indikasjon var at alle elevene deltok i lek som ble arrangert i klasserommet. Videre forteller lærerne om at elevene tåler hverandre, og ikke gir oppmerksomhet til den negative atferden. Slik jeg tolker det løfter Lund (2012) frem elevenes mot til å formidle sin sårbarhet, som et kjennetegn på et godt klassemiljø. Dermed kan det at elevene tåler hverandre bety at elevene tør formidle sin sårbarhet. Noe som kan peke i retning av at det i den aktuelle klassen var et godt klassemiljø. Et godt og trygt klassemiljø trekkes frem som et viktig bidrag i å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer (Lund, 2012).

Det gode klassemiljøet kan være et resultat av at lærerne la til rette for samarbeidslæring og lek. Samtidig kan det være et resultat av god klasseledelse, ettersom det å legge til rette for samarbeidslæring også er knyttet til klasseledelse (Nordahl et al., 2005, s. 117). På den måten spiller klasseledelse også en avgjørende rolle når det kommer til å bygge et godt og trygt

klassemiljø. Hvor elevene både samarbeider og leker, med andre ord har det gøy sammen. Samtidig som elevene tårr være seg selv og formidle egen sårbarhet. Klassemiljøet henger på den måten uløselig sammen med det å være en god klasseleder. Hvor læreren arbeider for å bygge et klassemiljø som preges av trivsel og samhold, og hvor elevene tår å formidle sin egen sårbarhet (Lund, 2012). Totalt sett kan funnene knyttet til klassemiljø peke i retning mot at det er et godt og trygt klassemiljø i den aktuelle klassen. Samtidig som de også kan bygge opp under funnene knyttet til klasseledelse, hvor det kan tyde på at lærerne i studien lykkes i dette arbeidet.

4.5 Samarbeid

Funnene i observasjon og fokusgruppeintervju viser at samarbeid er en sentral del av lærernes arbeid. I fokusgruppeintervjuet nevner lærerne flere personer og samarbeidspartnere i arbeidet med inkludering av elever med atferd som utfordrer. PPT, BUP og kommunens psykiske helsetjeneste nevnes, men hvor det har tatt tid og forstå hvordan disse systemene fungerer og hvordan en kan komme i kontakt med dem. De opplever at kommunens psykiske helsetjeneste er styrket de siste årene, og at dette er positivt i form av at veien til å få hjelp blir kortere. Dette blant annet i form av at personer som arbeider i psykisk helse, har kontor på skolen. Dette blir nevnt spesielt med tanke på de elevene som viser en innagerende atferd. Jeg skal ikke gå nærmere inn på dette samarbeidet. Da det i denne studien er samarbeidet med foresatte, elevene og team samarbeid, inkludert skolens ledelse som står frem som det mest avgjørende i arbeidet med elever som viser en atferd som utfordrer.

4.5.1 Samarbeid med foresatte

Samarbeid med foresatte trer frem som en av de mest avgjørende faktorene for å lykkes i arbeidet med å inkludere elever med atferd som utfordrer. Dette kommer frem under fokusgruppeintervjuet. Lærerne forteller om erfaringer de har gjort i årenes løp, hvor det å få til et samarbeid med foresatte har vært en viktig brikke i arbeidet. Samtidig forteller de at det kan være krevende å få til et godt samarbeid, men at en da må jobbe for å få de foresatte med på laget.

«... så jeg tror at det at du får foreldre med på laget, der vi setter felles mål. Vi ser gutten din, alt det positive og så der vi også utfordringene. Lirke litt, gå noen steg sammen med dem, og gå litt tilbake, altså det handler om lirking».

Lærerne forteller at situasjonen også er krevende for de foresatte. De forteller om foresatte som sitter og lurer på om lærerne liker barnet deres eller oppleves barnet mitt håpløst. De har også behov for å oppleve mestring i form av at de har et barn som mestrer. *«jaja, det er veldig viktig at når du har elever med atferdsproblematikk så må du ha like mye kontakt når det går bra, for foreldrene trenger også å oppleve mestring. At de faktisk har et barn som klarer det.»*

I samarbeidet med foresatte, er det viktig med tett og regelmessig kontakt, også når det går bra. Tett kontakt hjem skal samtidig ikke skape en frykt hos eleven, hvor eleven er redd for at lærerne plutselig ringer hjem. *«ofte kontakt med foreldre ... ikke daglig, men det trenger ikke være hver uke heller, men liksom og da er det også veldig opptatt av at elev aldri skal være redd for at jeg plutselig ringer hjem. Han skal vite at nå ringer jeg hjem og det gjør at han stoler på oss voksne, også stoler foreldrene på meg».* Et annet element lærerne trekker frem er at en snakker samme språk på skole og i hjemmet, og at det bidrar til å sette rammene for eleven. Målene eleven har på skolen, er satt i samarbeid med foresatte. Samarbeidet bidrar også til at lærerne kan få et større bilde av situasjonen eleven befinner seg i. Det trekkes frem eksempler hvor foresatte forteller om elever som lar alle følelsene slippe ut hjemme, mens på skolen sitter de gjerne helt stille og gjør ikke mye av seg. Lærerne forteller at det i slike tilfeller også er helt avgjørende at foresatte forteller hvordan de opplever eleven hjemme.

4.5.2 Samarbeid med eleven

Gjennom fokusgruppeintervju og observasjon kommer det frem funn, som gir indikasjoner på at et samarbeid med den enkelte elev også er viktig. Funn som gir indikasjoner på dette er et punkt som er nevnt ovenfor hvor lærerne trekker frem viktigheten av at elevene ikke får noen overraskelser på når det ringes hjem til foresatte. *«... Han skal vite når det ringes hjem, og det gjør at han stoler på oss voksne ...».* Videre forteller lærerne om hvor viktig det er at en snakker sammen *«... du må altså, du må snakke sammen, og han må oppleve mestring. Små mål, mestring ...».* Gjennom observasjonen er det også funn som kan knyttes til at lærerne samarbeider med elevene. Hvor lærerne samhandler med elevene, både når de kommer inn i klasserommet og i starten av en time. Lærerne har også i løpet av observasjonsdagene ulike små samtaler med enkelt elever både i og utenfor klasserommet. Et konkret eksempel fra observasjonen er som tidligere nevnt en elev som hadde en avtalt pause på ca. 10 min i enkelte timer. Det at pausene var avtalt på forhånd, viser at lærerne og eleven samarbeider og

samhandler for å finne gode løsninger. På den måten indikerer funnene at læreren også samarbeider med elevene.

4.5.3 Samarbeid på team og skolens ledelse

Samarbeid på team kommer også frem som et tiltak for å lykkes i arbeidet med elever som viser en atferd som utfordrer. Lærerne deler erfaringer med at de opplever at jo færre voksne som arbeider i klassen, jo bedre er det. *«Nå er vi jo ikke så mange, det er meg, deg, Klara og Aksel... Det er veldig godt å ha færrest mulig»*. Da er det færre voksne elevene må forholde seg til, og det er lettere å få til at alle arbeider sammen og er enige om hva en forventer av elevene. Lærerne forteller om tidligere år hvor det har vært mange ulike voksne innom, og at dette har skapt forvirring for elevene da de har ulike måter å håndtere atferden på. Dette forteller at til flere voksne som er inne, jo mer utfordrende blir det både for de voksne og for elevene. Da blir det ulike måter og håndtere atferden på. *«Så jeg tenker så lenge vi blir enige om hvordan vi gjør det. Vi har jo noen fagarbeidere, og ikke minst miljøveiledere, egentlig så må vi alle være enige om hvordan vi håndterer disse elevene»*. Det har de fått til dette skoleåret hvor de er færre voksne, som er enige om hvordan de skal håndtere atferden, og hva de forventer av elevene. Lærerne gir uttrykk for at dette har vært positivt for arbeidet deres. Gjennom observasjon kom dette samarbeidet til syne gjennom at alle timene hadde lik struktur og rutiner for oppstart av en time. Som tidligere nevnt møtte lærerne elevene i døren når de kom inn, og det var beskjed på tavlen om å lese stille, tegne eller være på duolingo. I tillegg gikk læreren som hadde første time gjennom planen for dagen.

Videre opplever de at ledelsen er støttende i arbeidet de gjør, og vet hva det jobbes med. *«...de vet hva vi holder på med... de kommer innom og spør slik at de er klar over at vi jobber med det og det og det»* Videre forteller de om en ledelse som kjenner elevene *«de vet hvem elevene er, at de er litt på besøk i klassene når vi snakker om Per og Lise, så vet de hvem de er at de ikke bare er et navn på papiret»*. I tillegg deltar ledelsen på møter i situasjoner hvor det er ønskelig, og lærerne opplever at ledelsen er tilgjengelig for råd og veiledning.

4.5.4 Drøfting av samarbeid

Samarbeid blir trukket frem som et sentralt tiltak i lærernes arbeid med inkludering av elever som viser en atferd som utfordrer. Det dreier seg i hovedsak om samarbeid med foresatte, elever, kollegaer og ledelsen. Alle disse typer samarbeid kan plasseres på meso nivå i den utviklingsøkologiske modellen (Bronfenbrenner, 1979). Basert på funnene i denne studien kan det tolkes i retning av at samarbeid spiller en avgjørende rolle i å lykkes med inkluderingen.

Den viktigste samarbeidspartneren er elevens foresatte, og hvor lærerne er avhengige av å få til et fungerende samarbeid med dem for å lykkes i arbeidet sitt. På den ene siden er dette lovpålagt, og hvor opplæringa skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet (Opplæringslova, 1998, §1-1). På den andre side indikerer funnene at samarbeidet ikke kommer av seg selv, men at det i enkelte tilfeller krever lirkning og ekstra innsats for å få dette samarbeidet til å fungere. Samarbeidet med foresatte kan også settes i sammenheng med samarbeidet med eleven. For det første gjennom at det ikke skal komme overraskelser på når det ringes hjem. Det kan være med å bygge tillit både til eleven og videre til de foresatte. For det andre i form av at det skal snakkes samme språk hjemme og på skolen. I lys av dette kan det peke i retning av at et godt samarbeid med eleven og med foresatte gjensidig påvirker hverandre. Et godt samarbeid med eleven kan bidra til at en får et godt samarbeid med foresatte. Dette kan igjen bidra til at relasjonen mellom elev og lærer, og lærer og foresatte er preget av trygghet og tillit. På den måten blir opplæringen gjennomført i samarbeidet med hjemmet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Samtidig som kan være med å styrke det psykososiale miljøet til elevene (Lund, 2012, s.136).

Videre bør det nevnes at et godt samarbeid mellom lærere og enkelt elever også har betydning for ledelsen av den enkelte elev. Som tidligere nevnt handlet det om mål og mestring, forutsigbarhet og forberedelse. Det er rimelig å anta at for å få til dette på en god måte, er det en fordel om et godt samarbeid med eleven ligger til grunn. Det kan gjøre at elev og lærer kan komme frem til mål i fellesskap, og læreren kan få kjennskap til i hvilken grad eleven opplever mestring. Samtidig kan et godt samarbeid bidra til at eleven kjenner på trygghet, og føler seg ivaretatt gjennom at læreren kan forberede elevene og på den måten skape forutsigbarhet.

En annen side av samarbeid som lærerne trekker frem er i forhold til skolens ledelse. Hvor de opplever støtte og veiledning når de har behov for dette. «... *vi går med våre problemer, også får vi rettleiding*». Det at lærerne opplever ledelsen som støttende kan tolkes i retning av at de deler lærernes forståelse av inkludering. På den måten er de med og bidrar slik at lærerne kan lykkes i arbeidet sitt. Dette er et av funnene som kommer frem i Øen & Krumsvik (2022), hvor de lærerne som opplever en ledelse som støtter og deler verdiene om inkludering har større sannsynlighet for å lykkes i arbeidet sitt.

Sett under ett antyder funnene at lærerne arbeider for og ser betydningen av et godt samarbeid med både foresatte, elever, teammedlemmer og ledelse. Et godt samarbeid på disse ulike områdene er med å bidra til å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer. I samarbeid med foresatte trekkes viktigheten av å snakke samme språk frem. Når det kommer til samarbeidet med eleven kan en si at forutsigbarhet og trygghet er viktig elementer. I teamsamarbeidet blir det poengtert at en må ha felles forventninger til elevene. Samarbeid med ledelsen er det å oppleve at en får støtte og veiledning, et positivt bidrag i arbeidet deres.

5.0 Avsluttende refleksjon

Formålet med denne studien var å undersøke og forstå hva lærere på mellomtrinnet gjør for å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer. Det ble gjort ved hjelp av følgende problemstilling «*Hva gjør lærere på mellomtrinnet for å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer?*». Hvor observasjon og fokusgruppeintervju med brukt som metode.

Funnene viser at lærerne hadde en forståelse av atferd som utfordrer, som både viser til innagerende og utagerende atferd (Lund, 2012; Nordahl et al., 2005). Videre peker funnene på at lærerne hadde en forståelse av inkludering som både innebar den fysiske, sosiale og psykiske dimensjonen. Denne forståelsen ble sett i sammenheng med, og ansett til å gjenspeile Qvortrup & Qvortrup (2018) sin definisjon. Når det kommer til hva lærerne gjør for å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer, kan funnene oppsummeres i tre hovedtiltak; 1) ledelse, 2) klassemiljø 3) samarbeid. Ledelse handler om relasjonsorientert og proaktiv klasseledelse og ledelse av den enkelte elev, der relasjonen til den enkelte elev er ivaretatt. Klassemiljøet dreier seg om å etablere et godt og trygt klassemiljø, hvor elevene tåler hverandre og tør formidle egen sårbarhet. Samarbeid innebærer et godt og velfungerende samarbeid med foresatte, den enkelte elev, kollegaer på temaet og skolens ledelse.

Alt i alt peker funnene i studien i retning av at det er mulig å inkludere elever som viser en atferd som utfordrer. Slik jeg tolker det, er det et arbeid som krever gode relasjoner til elevene, en forståelse og kjennskap til elevene, tydelig klasseledelse og ledelse av den enkelte elev. Det krever videre et godt og trygt klassemiljø, og samarbeid med foresatte, den enkelte elev og kollegaer. På den ene siden kan det høres enkelt ut, samtidig som det i praksis kan være vanskelig å få til. Det kan være vanskelig å få til fordi det krever målrettet arbeid på flere områder. Det involverer flere personer, både kollegaer, elever og foresatte, hvor et godt samarbeid kan være utfordrende å få til.

Til tross for at denne studien kan gi noen pekepinner på hva lærere gjør for å inkludere elever med atferd som utfordrer, har den også sine begrensninger. Disse begrensningene er knyttet til at studien bare er basert på funnene i et utvalg. Det ble brukt to metoder for å innhente datamateriale, likevel kunne det vært interessant for videre forskningen å gjennomføre samme metode på flere skoler. Da kunne en kanskje i større grad fått frem nyanser og ulike forståelser av atferd som utfordrer, og inkludering. I tillegg kunne det kommet frem flere

tiltak lærere benytter seg av i arbeidet. Videre hadde det vært spennende å få med seg elevens stemme, da det er de som sitter på opplevelsene og kan beskrive hvordan de opplever eget klassemiljø og i hvilken grad de opplever seg som en del av klassen.

Litteraturliste:

Amundsen, M.L. & Grøgaard, J.B. (2023). Elever med skolevegring: Hvilke faktorer kan ha betydning for at de kommer tilbake til skolen? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 9. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.5480>

Avradimis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Bang, L., Furu, K., Handal, M., Torgersen, L., Støle, H.S., Surén, P., Odsbu, I. & Hartz, I. (2024). Psykiske plager og lidelser hos barn og unge. I Folkehelse rapporten – Helsetilstanden i Norge. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=#om-psykiske-plager-og-lidelser>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiment by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage.

Buttner, S., Pijl, S.P., Bijstra, J. & Van den Bosch, E. (2015). Personality Traits of Expert Teachers of Students with Behavioural Problems: A Review and Classification of the Literature. *Australian Educational Researcher*, 42(4), 461–481. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0176-1>.

Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's Social Research Methods* (6.utg.). Oxford University press.

Cook, C.R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E.A., Thayer, A.J. & Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a Low-Cost, High-Yield

Proactive Classroom Management Strategy. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 20 (3), 149-159. <http://dx.doi.org/10.1177/1098300717753831>

Creswell, J.W. (2013). Designing a qualitative study. I J.W. Creswell, *Qualitative inquiry and research design* (s.42 – 68). Sage.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg). Gyldendal.

De Boer, A., Pilj, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature." *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Folkehelseinstituttet. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter*. (Rapport – 2020).

<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle-handlinger-rapport-2020.pdf>

Gidlund, U. (2018). Teachers' Attitudes Towards Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream School: A Systematic Research Synthesis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(2), 45–63. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.2.3>.

Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 41–62. <https://doi.org/10.23865/fou.v11.1778>

Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Kristoffersen, J.H.G., Obel, C. & Smith, N. (2014). Gender differences in behavioral problems and school outcomes. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 115, 75-93. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.10.006>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2022). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.

Morgan, D.L. (1997). *Focus Group as Qualitative Research*. Sage publication.

<https://doi.org/10.4135/9781412984287>

Lund, I. (2008). 'I just sit there': shyness as an emotional and behavioural problem in school.

Journal of research in Special Educational Needs,8(2), 78-87.

<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x>

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*.

Fagbokforlaget.

Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver*. Cappelen

Damm Akademisk.

Morgan, D.L. (1997). *Focus Group as Qualitative Research*. Sage publication.

<https://doi.org/10.4135/9781412984287>

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.).

De nasjonale forskningsetiske komiteene.

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

Nilsen, S. (2019). *Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen*. I E. Befring, K.-A.B. Næss, & R.

Tangen (Red.), (2019). *Spesialpedagogikk* (6.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktisk tilnærming*. Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J.,

Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge:*

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.

Nyborg, G., Mjelve, H., Arnesen, A., Crozier, W.R., Bjørnebekk, G. & Coplan, R.J. (2023). Teachers strategies for managing shy students' anxiety at school. *Nordic Psychology* (75)1, 50-74. <https://doi.org/10.1080/19012276.2022.2058072>

Nyborg, G., Mjelve, H., Crozier, W.R., Arnesen, A., Coplan, R.J. & Edwards, A. (2023). Teachers strategies for helping shy student: findings from a national survey in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196534>

Nygård, M. & Bjordal, I. (2024). Skolevegning og «flukt» frå den offentlige skolen. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 8 (2-3), 23-37. <https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.3>

Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Lærereens erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. (Rapport 98). Kirke, - utdannings – og forskningsdepartementet. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009120300137?page=0

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2.utg.). Gyldendal.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.

Pedersen, M.L., Holen, S., Lydersen, S., Martinsen, K., Neumer, S.P., Adolfsen, F. & Sund, A.M. (2019). School functioning and internalizing problems in young schoolchildren. *BMC Psychology*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0365-1>

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

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22 (7), 803-817.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Rhodes, I. & Long, M. (2019). *Improwing behaviour in schools: Guidance report*. Education Endowment Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612208.pdf>

Sørli, M.A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Praxis forlag.

Sørli, M.A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. (Rapport 12a/98). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009121104008?page=0

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Willmann, M., & Seeliger, G.M. (2017). SEBD Inclusion Research Synthesis: A Content Analysis of Research Themes and Methods in Empirical Studies Published in the Journal *Emotional and Behavioural Difficulties* from 1996–2014. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(2), 142–161. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1255441>.

Øen, K. & Krumsvik, R.J. (2022). Teachers attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European journal of special needs education*, 37(3), 417-431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

Vedlegg 1 Tekst fra semesteroppgave i PED 533

Jeg har brukt inspirasjon og direkte tekst fra min semesteroppgave i PED 533 følgende steder:

Innledning: s.1-2

Tidligere forskning og teoretisk grunnlag: s. 4, s.5, s.10-11, s.11-13, s.14-15

Metode: s.16, s.24-25

Vedlegg 2 Intervjuguide

Problemstilling: Hva gjør lærere på mellomtrinnet for å inkludere elever med atferd som utfordrer?

- 1) Hva er deres forståelse/definisjon av atferd som utfordrer?
- 2) Hva er deres forståelse av inkludering, når er en elev inkludert?
- 3) Hva gjør dere i møte med elever med atferd som utfordrer?
- 4) Hvordan arbeider dere på klassenivå for å inkludere elever med atferd som utfordrer?
 - Klassens helt (Matematikk)
 - PALS (Brakort) – fordel/ulemper
 - Hvordan har dere arbeidet for å skape et trygt klassemiljø?
- 5) Hva er den viktigste nøkkelen til å lykkes i å inkludere elever med atferd som utfordrer?
- 6) Hvordan samarbeider dere på trinnet for å lykkes med inkludering?
- 7) Har dere erfaringer hvor elever med atferd som utfordrer helt eller delvis har blitt mer inkludert i klassen? Hva bidro til endringen?
- 8) Hvordan opplever dere ledelsens rolle og bidrag i arbeidet med inkludering?
- 9) Er det et tiltak som dere har erfart som fungerer både i denne klassen og i andre klasser?

10) Hvordan samarbeider dere med hjemmet?

11) Hvordan opplever dere støtte samarbeid med eksterne samarbeidspartnere i møte med
atferd som utfordrer?

Vedlegg 3 Informasjonsskriv lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

” En kvalitativ studie av hvordan lærere arbeider for å inkludere elever med atferd som utfordrer ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva lærere på mellomtrinnet gjør for å inkludere elever med atferd som utfordrer. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hva lærere gjør for å inkludere elever med atferd som utfordrer. Problemstillingen som skal undersøkes er «Hva gjør lærere på mellomtrinnet for å inkludere elever med atferd som utfordrer?»

Dette er en masteroppgave på 30 studiepoeng ved institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder. Masteroppgaven skal ferdigstilles og leveres i mai 2024.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, ved masterstudent Hanne Kapstad og veileder Ingrid Lund er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Klassen du arbeider i ble foreslått av skolens rektor som deltaker for prosjektet. Den ble foreslått på bakgrunn av tema for masteroppgaven min. Du får forespørsel om å delta i prosjektet fordi du arbeider i 6A, og er en del av arbeidet med å inkludere alle elever i klassen. Alle som arbeider i klassen, får forespørsel om å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

En samtale i forkant av prosjektet hvor du har mulighet til og stille spørsmål, og hvor jeg er trygg på at du er innforstått med innholdet i informasjonsskrivet. Observasjon vil foregå i klasserommet og der hvor undervisning foregår gjennom tre skoledager i uke 3. Fokusgruppe intervju vil foregå i etterkant av observasjonen, i løpet av uke 4. Nøyaktig tidspunkt for observasjon og gruppe intervju avtales med dere som arbeider i klassen.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det:

- Observasjon av klassen i tre skoledager, hvor du vil være del av observasjon i de timene du er til stede.
- Gruppe intervju på ca 45 -60 min i uken etter observasjon, med de som arbeider i klassen.

Fokus for observasjon og intervju er lærerens arbeid og tiltak for å inkludere elever med atferd som utfordrer.

Under observasjonen vil det bli gjort notater med beskrivelse av observasjon, og eventuelle spørsmål til intervjuet i etterkant. Disse observasjonsnotatene vil ikke være

tilgjengelig for andre enn masterstudent og veileder. Observasjonsnotatene vil bli innelåst når de ikke er i bruk, og når analyse er gjort vil disse bli makulert. Under intervjuet vil det bli gjort lydopptak. Lydopptaket vil ikke være tilgjengelig for andre enn masterstudent og veileder. Lydfiler vil være sikkert lagret og opptaksutstyr innelåst. I etterkant av transkriberingen vil lydfilene bli slettet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun veileder og masterstudent som har tilgang til materialet fra observasjon og intervju. Når materialet er analysert og masteroppgaven er ferdigstilt, vil materialet bli slettet. Det vil ikke være mulig og identifisere deg i resultatene av studien. Personopplysninger som f. eks navn vil ikke bli brukt i transkribering eller analyse av datamaterialet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ved innlevering 15.mai 2024. Etter prosjektslutt vil datamateriale slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Masterstudent Hanne Kapstad, hannek@uia.no, 91517306
- Veileder Ingrid Lund, ingrid.lund@uia.no, 90131286
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, Personvernombudet@uia.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hanne Kapstad

(Masterstudent i profesjonsrettet spesialpedagogikk)

Ingrid Lund
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*en kvalitativ studie av hvordan lærere arbeider for å inkludere elever med atferd som utfordrer*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i fokusgruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 Informasjonsskriv foresatte

Informasjon om forskningsprosjektet

” En kvalitativ studie av hvordan lærere arbeider for å inkludere elever med atferd som utfordrer”

Dette er et informasjonsskriv om et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva lærere på mellomtrinnet gjør for å inkludere elever med atferd som utfordrer.

Formål

Problemstillingen som skal undersøkes er «Hva gjør lærere på mellomtrinnet for å inkludere elever med atferd som utfordrer?»

Dette er en masteroppgave på 30 studiepoeng ved institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder. Masteroppgaven skal ferdigstilles og leveres i mai 2024.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, ved masterstudent Hanne Kapstad og veileder Ingrid Lund er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du informasjon om dette?

Jeg ble spurt av skolens rektor om jeg kunne tenke meg og skrive masteroppgave i samarbeid med skolen. Etter samtale med rektor og basert på temaet inkludering og atferd som utfordrer ble lærerne som arbeider i klassen spurt om å delta i prosjektet. Som foreldre/foresatt til ditt barn i 6A, hvor lærere arbeider for å inkludere alle elevene, får du informasjon om prosjektet.

Hva innebærer prosjektet?

Prosjektet innebærer at jeg kommer inn og observerer hva lærerne gjør for å inkludere alle elevene. Jeg skal ikke ha noe informasjon om enkeltelever i klassen, men hovedfokus er observasjon av lærerne og hvordan de legger til rette for et inkluderende klassemiljø. Jeg kommer til å være til stede i klassen tre skoledager januar 2024, i løpet av uke 3. Observasjonen vil skje gjennom at jeg er i klasserommet, eller der undervisningen foregår og ser på hva lærerne gjør for å inkludere alle elevene. Underveis i observasjonen vil jeg ta notater, men ikke navn eller noe som kan identifisere barnet i etterkant. I etterkant av observasjon vil jeg gjennomføre et gruppeintervju med lærerne i klassen. Tema for intervju er hvordan lærerne arbeider og legger til rette for inkludering av alle elevene i klassen. Det vil heller ikke her bli utvekslet informasjon om enkeltelever i klassen. Alt material fra observasjon og intervju av lærerne vil bli anonymisert. Når analysen og prosjektet er ferdigstilt vil materialet fra observasjonen og intervjuet slettes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig for barnet ditt å delta i prosjektet. Hvis du som foresatt ikke ønsker at barnet ditt skal delta, eller dersom du har spørsmål om prosjektet er det bare å ta kontakt med:

- Masterstudent Hanne Kapstad, hannek@uia.no, 91517306

- Veileder Ingrid Lund, ingrid.lund@uia.no, 90131286

Med vennlig hilsen

Hanne Kapstad

(Masterstudent i profesjonsrettet spesialpedagogikk)

Ingrid Lund
(Veileder)

Vedlegg 5 Vurdering fra SIKT



Norsk ▾ Hanne Kapstad ▾

[Meldeskjema](#) / [Inkludering av elever med atferd som utfordrer](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

08.01.2024 ▾

Referansenummer

729117

Vurderingstype

Standard

Dato

08.01.2024

Tittel

Inkludering av elever med atferd som utfordrer

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Ingrid Lund

Student

Hanne Kapstad

Prosjektperiode

08.01.2024 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!