



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2017 Åpen
Forfatter: Kaia Dysjaland (signatur forfatter)
Veileder: Svein Erik Nergaard	
Tittel på masteroppgaven: Utenfor klassen. Læreres opplevelser og begrunnelser når elever blir tatt ut av klasserommet. Engelsk tittel: Outside the classroom. Teachers experiences and reasoning when students are removed from the classroom.	
Emneord: Utagerende problematferd, spesialundervisning, tilpasset opplæring, inkludering, sosial kompetanse.	Antall ord: 27082 + vedlegg/annet: 4 Stavanger, 9. juni 2017

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en fin studietid ved Universitetet i Stavanger. Arbeidet med denne oppgaven har vært en lærerik, spennende, krevende og inspirerende prosess. Gjennom arbeidet har jeg tilegnet meg kunnskap som vil være svært viktig og nyttig å ha med inn i arbeidet i skolen.

Det er mange som har støttet og hjulpet meg gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. En stor takk må først og fremst rettes til min veileder Svein Erik Nergaard, ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Takk for mange konstruktive og lærerike tilbakemeldinger. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig for veiledning og oppmuntret meg i denne til tider frustrerende prosessen. Tusen takk til mine informanter som har tatt seg tid til å delta i studien i en veldig travel hverdag. Uten dere ville det ikke vært noen oppgave.

Jeg vil også takke mine gode og dyktige medstudenter Alexandra og Jannicke. Takk for faglige samtaler, hjelp, støtte og motivasjon. Studietiden hadde ikke vært den samme uten dere. En stor takk til Mari som har tatt seg tid til å lese korrektur. Tusen takk til mine foreldre som har hjulpet og støttet meg gjennom hele studiet. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre denne utdanningen. Sist, men ikke minst ønsker jeg å gi en stor takk til min kjære samboer Bjørnar. Takk for at du har støttet og oppmuntret meg gjennom hele prosessen. Takk for at du har vært tålmodig, gitt meg tid og aldri klaget når kvelder og helger har gått til skriving.

Tusen takk!

Stavanger, juni 2017

Kaia Dysjaland

Sammendrag

Temaet for denne studien er elever som blir tatt ut av klassen på bakgrunn av utagerende problematferd. Studiens formål var å få et innblikk i hvordan lærere med erfaring på området opplevde og begrunnet det å ta elever ut av ordinær undervisning, og hvilke konsekvenser de mente det fikk for elevene. Studiens hensikt var først og fremst å belyse og problematisere dette viktige temaet.

Teori om utagerende problematferd ligger til grunn for denne studien. Ulike perspektiver for å belyse utagerende problematferd blir presentert. Videre blir individuelle og konstitusjonelle disposisjoner, opprettholdende faktorer og teori om rasjonelle valg beskrevet. Temaet blir også belyst med teori om den autoritative lærerrollen, relasjoner, inkludering og sosial kompetanse.

Studien har en kvalitativ tilnærming. Det er brukt semistrukturerte intervjuer som forskningsmetode, da studiens mål er å få innsikt i informantenes opplevelser og begrunnelser. Informantene er lærere ved seks ulike skoler.

Hovedtendenser i studiens resultat viser at informantenes svar var veldig sprikende på en rekke områder. Noen av informantene hevdet at det å ta elevene ut av klassen førte til en positiv utvikling hos barna på flere områder, som sosial kompetanse, atferdsproblematikk, relasjoner og inkludering. Mens andre mente at det å ta dem ut var en trussel mot nettopp de samme utviklingsområdene. I tillegg stod noen av informantene mellom disse ytterpunktene, og pekte både på fordeler og ulemper. Lærerne forklarte atferden først og fremst på bakgrunn av faktorer ved elevene, og lite gjennom et aktørperspektiv. På flere spørsmål var også informantenes svar selvmotsigende. De pekte på mulige faktorer som kunne bidra til å opprettholde atferden, men var lite eller ikke i det hele tatt, opptatt av å fortelle hva de hadde gjort i forsøk på å forbedre situasjonen i klasserommet. En måte å betrakte denne selvmotsigelsen på er at det var uoverensstemmelser mellom teori og praksis hos informantene. Tilsynelatende virket det som informantene visste hvilken praksis som var politisk og faglig korrekt, og de hevdet at de til dels klarte å praktisere dette, men likevel ble elevene tatt ut. Et annet uventet, men interessant funn, var at flere av informantene pekte på mulige skoleskapt problemer og på skolen som utilstrekkelig i møte med disse barna.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Problemstilling	6
1.3 Avgrensninger	7
1.4 Studiens aktualitet og formål.....	7
1.5 Oppgavens struktur.....	8
2. Teori	9
2.1 Problematferd	9
2.1.1 Problematferd i barneskolen.....	10
2.1.2 Individuelle/ konstitusjonelle disposisjoner	11
2.1.3 Opprettholdende faktorer.....	12
2.1.4 Elevenes handlinger som rasjonelle valg.....	13
2.2 Sentrale perspektiver som belyser utagerende problematferd	14
2.2.1 Kontekstuelle perspektiver	14
2.2.2 Aktørperspektivet	14
2.2.3 Individperspektivet	15
2.2.4 Systemperspektivet.....	15
2.3 Inkludering	17
2.3.1 Formelle bestemmelser.....	20
2.4 Spesialundervisning og tilpasset opplæring	21
2.5 Viktige faktorer for positiv sosial utvikling	23
2.5.1 Sosial kompetanse	23
2.5.2 Den autoritative lærerrollen.....	26
2.5.3 Lærer-elev relasjoner.....	28
2.5.4 Elev-elev relasjoner	30
3.0 Metode.....	31
3.1 Valg av metode.....	31
3.2 Planlegging og datainnsamling.....	32
3.2.1 Intervjuguide	32
3.2.2 Utvalg	33
3.2.3 Prøveintervju	33
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene.....	34
3.3 Bearbeidelse, tolkning og analyse av data.....	35

3.4 Studiens reliabilitet, validitet og generalisering	38
3.4.1 Reliabilitet	38
3.4.2 Validitet	39
3.4.3 Generalisering	39
3.5 Mulige feilkilder	40
3.6 Forskningsetikk	42
3.6.1 Informert samtykke	42
3.6.2 Konfidensialitet	43
3.6.3 Konsekvenser av deltakelse.....	43
4.0 Presentasjon og drøfting av funn.....	45
4.1 Presentasjon av informantene.....	45
4.2. Organisering av undervisning utenfor klasserommet.....	46
4.3 Lærernes forståelse av elever som viser utagerende problematferd.....	48
4.3.1 Forståelse av atferd.....	48
4.3.2 Spesialundervisning.....	53
4.3.3 Klasseledelse lærerne sier at elevene trenger	54
4.3.4 Lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse	55
4.3.5 Hvordan lærerne opplevde sin relasjon til elevene.....	56
4.3.6 Hvordan lærerne opplevde elevenes relasjon til medelever	57
4.4 Lærernes argumenter for å ta elevene ut av undervisningen	58
4.4.1 Fordeler og ulemper	59
4.4.2 Inkludering	60
4.4.3 Lærernes opplevelse av elevenes atferd i klasserommet	62
4.5 Hva lærerne opplevde som konsekvensene av at elevene ble tatt ut	64
4.5.1 Relasjonen lærer-elev	64
4.5.2 Relasjonen elev-elev.....	66
4.5.3 Sosial kompetanse	67
4.5.4 Positiv utvikling	70
4.6 Lærernes opplevelse av skolens utilstrekkelighet og skoleskapte problem.....	71
4.7. Lærernes opplevelse av støtte.....	73
5. Avslutning	75
5.1 Videre forskning.....	76
7. Litteraturliste	77
8. Vedlegg	83

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

«I Norge har vi bred politisk enighet om at grunnskolen skal være en inkluderende skole. Ledere og lærere i skolen slutter i all hovedsak lojalt opp om dette prinsippet» (Jahnsen & Nergard, 2013). Inkluderingsstanken kommer til uttrykk i Opplæringslovens § 1-1 og § 8-2 (Opplæringslova, 1998). Inkludering blir også påpekt som et viktig prinsipp for opplæring i NOU nr. 18 fra 2009 (NOU 2009:18, s. 15). Læreplanen kunnskapsløftet fremhever også et inkluderende og sosialt felleskap der mangfold respekteres og anerkjennes (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl, 2007, s. 9). Videre har Norge undertegnet Salamanca-erklæringen som kom i 1994. Denne erklæringen påpeker at en inkluderende skole er ønskelig og at segregerte skoletilbud skal reduseres (UNESCO, 1994, s. 11) Til tross for disse formelle bestemmelsene finnes det elever i den norske skolen som opplever å få deler av undervisningen utenfor klassen.

Utdanningsnytt skrev i 2012 at Norge ble kvitt spesialskolene for over 20 år siden, og nå har en inkluderende skole tatt over (Holterman & Jelstad, 2012). Tallene viste da at elever utenfor normalskolen har økt fra 3000 til 5000 siden spesialskolene ble lagt. Videre hevdes det at dette er tall myndighetene ikke har oversikt over (Holterman & Jelstad, 2012). Dette indikerer at flere elever i den norske skolen opplever daglig å bli tatt ut av den ordinære undervisningen, og dermed blir delvis segregert. Det er viktig å belyse denne problemstillingen, da det ikke er selvsagt at dette er det beste for disse elevene.

1.2 Problemstilling

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke lærernes opplevelser og begrunnelser i forbindelse med at elever med utagerende problematferd blir tatt ut av den ordinære undervisningen deler av skoletiden, på grunn av atferden de viser. Hvordan argumenterer lærere for valgene de tar, og hvordan opplever de situasjonene der elever blir tatt ut? Opplever lærer at elevene får et bedre opplæringstilbud utenfor den ordinære undervisningen? Oppfatter lærere at elevene får en mer positiv utvikling sosialt enn de gjorde før de ble tatt ut av den ordinære undervisningen? Ut fra dette er det valgt følgende problemstilling for oppgaven;

Elever på barnetrinnet som delvis blir tatt ut av den ordinære undervisningen på grunn av utagerende problematferd – læreres opplevelser og begrunnelser.

Forskningsspørsmål som oppgaven ønsker å besvare er:

- *Hvordan begrunner lærere for/i mot at elever bør få undervisning annet sted enn i klassen?*
- *Hva opplever lærere blir konsekvensene av at elever blir tatt ut?*
- *Hvordan opplever lærere elevenes sosiale utvikling etter at de er blitt tatt ut av undervisningen?*

1.3 Avgrensninger

Problemstillingen belyses i denne studien gjennom læreres opplevelser og begrunnelser.

Denne avgrensningen er først og fremst gjort ettersom det var utfordrende å rekruttere elever til å være informanter. Skoler i distriktet ga inntrykk av at de ikke ønsket at barna skulle delta i studien av hensyn til deres og foreldrenes sårbarhet. I tillegg ville det vært for omfattende å se på både lærere og elevers opplevelser på grunn av omfanget til en masteroppgave. Det ble derfor avgrenset til en part. På bakgrunn av min tidligere utdanning oppleves det som relevant å undersøke hvordan lærere på barneskolen opplever og begrunner denne tematikken. Det er valgt å avgrense studien til bare å undersøke dette fenomenet på barnetrinnet på grunn av oppgavens omfang. Videre er det også besluttet å intervjuer lærere som har elever som delvis blir tatt ut av undervisningen, som altså også deltar i den ordinære undervisningen sammen med klassen.

1.4 Studiens aktualitet og formål

Lillegården kompetansesenter gjennomførte i 2010 en kartlegging av smågruppetiltak i 1.-7. klasse. I rapporten skrives det at det ikke tidligere er samlet inn data om denne type tiltak på nasjonalt nivå. Rapporten viste blant annet at om lag 1400 elever fikk hele eller deler av undervisningen i et smågruppetiltak, noe som utgjorde 0,4 % av elevene på barnetrinnet det året. Over halvparten av disse; 54 %, var internt organiserte tiltak. 75 % av disse var deltidstiltak. Videre understrekes det at antall elever i smågruppetiltak økte med økende alder. Hele 30 % av elevene som hadde smågruppetiltak gikk på syvende trinn, mens på første trinn var det 4 %. Det understrekes at kunnskapen om disse tiltakene på barnetrinnet er mangelfull. I tillegg påpekes det at det bør undersøkes om de bidrar til marginalisering, og om elevene får god nok tilpasset opplæring (Jahnsen, Nergaard & Grini, 2011). «Skolens opplevde behov for

å ta noen elever ut av den ordinære undervisningen og samle dem i små grupper, har i enkelte sammenhenger ikke forsvunnet. Vi snakker om et marginalt fenomen som omfatter 1-2 prosent av elevene i grunnskolen» (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006, s. 19).

Denne oppgaven ønsker først og fremst å belyse og problematisere dette viktige temaet i skolen. Intervju av lærere på barnetrinnet vil gi innblikk i praksisfeltet, og hvordan lærerne opplever denne problemstillingen.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er bygget opp av seks kapitler. Kapittel 1 er oppgavens innledning. I kapittel 2 vil oppgavens teorigrunnlag bli presentert. Først i teorikapittelet blir begrepet utagerende problematferd beskrevet og definert. Videre blir ulike perspektiver som belyser atferden presentert. Deretter tar kapittelet for seg begrepet inkludering, samt formelle bestemmelser. Avslutningsvis blir viktige faktorer for positiv sosial utvikling presentert. I kapittel 3, oppgavens metodedel, gjøres det rede for hele forskningsprosessen helt fra planlegging til og med analysearbeidet. Her beskrives også begrunnelser for valg som er gjort underveis i forskningsprosessen. I kapittel 4 presenteres studiens funn og drøfting av disse. Hvert tema presenteres og oppsummeres sammen med utvalgte sitater fra informantene og drøftes fortløpende i teksten. Kapittel 5 oppsummerer og sammenfatter studiens funn, samt tar for seg forslag til videre forskning.

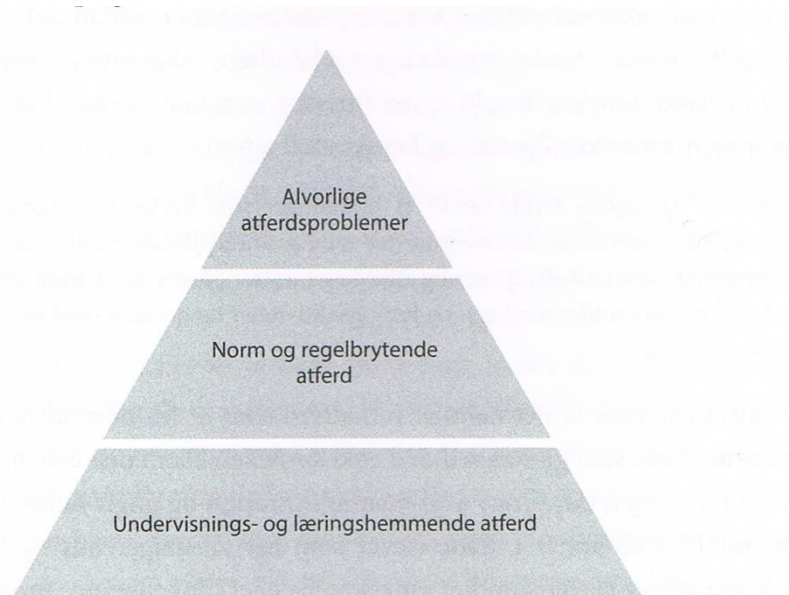
2. Teori

Dette kapitlet presenterer teorigrunnlaget for studien som er gjennomført. Først gjør oppgaven rede for utagerende problematferd og dette begrepet defineres. Individuelle og konstitusjonelle disposisjoner, opprettholdende faktorer og elevenes handlinger som rasjonelle valg blir deretter presentert. Videre blir sentrale perspektiver som belyser utagerende problematferd beskrevet. Oppgaven tar også for seg inkludering, samt formelle bestemmelser. Herunder blir blant annet spesialundervisning et tema, fordi det er vanlig at elever med rett på spesialundervisning blir tatt ut av den ordinære undervisningen. Avslutningsvis blir viktige faktorer for positiv sosial utvikling presentert, disse faktorene er sosial kompetanse, den autoritative lærerrollen og relasjoner.

2.1 Problematferd

Det brukes flere ulike begrep og betegnelser for å beskrive atferdsproblematikken til barn og unge både blant fagpersoner og i dagligtalen. Man kan høre betegnelser som utagerende atferd, samhandlingsvansker, aggressiv atferd, innagerende atferd osv. Denne begrepsbruken er tilsynelatende tilfeldig og begrepene brukes om hverandre (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 34). Problematferd blir ofte delt inn i to ulike kategorier; eksternalisert atferd og internalisert atferd. I disse kategoriene finnes det flere underkategorier. Nordahl et al. (2005, s. 35) understreker at denne inndelingen er utilstrekkelig da en og samme elev kan ha både eksternaliserte og internaliserte atferdsproblemer. Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i de elevene som i hovedsak viser utagerende problematferd, som altså har eksternaliserte vansker. Men det tas høyde for at de også kan ha internaliserte vansker i tillegg.

For å definere problematferd i denne sammenhengen er det valgt å bruke Ogden (2015, s. 16) sin inndeling av problematferd etter alvorlighetsgrad. Han deler inn problematferd i; undervisning- og læringshemmende atferd, norm og regelbrytende atferd og til slutt alvorlige atferdsproblemer, se figur 1.



Figur 1. Problematferd i skolen etter alvorlighetsgrad (Hentet fra Ogden, 2015, s. 16).

Med undervisnings- og læringshemmende atferd inngår atferd som bråk, uro og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever. Dette kan føre til mangel på arbeidsinnsats og arbeidsro, og videre bidra til et dårligere læringsmiljø (Ogden, 2015, s. 14). Videre blir norm- og regelbrytende atferd beskrevet som «..handlinger som bryter med skolens forventninger til elevroller. Atferd bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevers læring og utvikling» (Ogden, 2015, s. 15). Alvorlige atferdsproblemer omtales som «...vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Atferden er ofte stabil over tid og påvirkes ikke nevneverdig av konsekvensene den utløser. Hos ungdom omfatter problemene lovbrudd, vold, rømming skulk og motarbeiding av voksen autoritet» (Ogden, 2015, s. 16). I denne studien skal lærere som tar ut elever av ordinær undervisning intervjues, og dermed kan det tenkes at mye av atferden til elevene tilhører de sterkeste alvorlighetsgradene.

2.1.1 Problematferd i barneskolen

Ogden (2015, s. 17-18) hevder at det å begynne på skolen for mange er den livsfasen der kravene til å tilpasse seg andre er høyest, og der barn i begrenset grad selv kan bestemme hvem de vil være sammen med. Her skal både rolige, sårbare, dominerende og utagerende personligheter fungere sammen. For de fleste barn vil ikke problematferd true deres utvikling. Men det finnes unntak, dette er tilfeller der elever blir plaget eller trakassert.

Fellestrekk for elever som viser problematferd på barneskolen kan være oppførsel som bryter med skolens formelle og uformelle regler og normer. Andre fellesnevnerer er at disse barna ofte har vanskeligheter med å skape og opprettholde relasjoner til jevnaldrende. Dette kommer av at elevene har vansker med å forstå gjensidighetsprinsippet der en tar hensyn til hverandre og gjengjelder vennlighet (Ogden, 2015, s. 17-19). Problematferd kan også vise seg gjennom at barna har et anstrengt eller konfliktfylt forhold til den voksne. Barn forklarer ofte sine problemer med at lærer ikke liker dem, eller at de ikke liker den voksne. Elever som viser problematferd får ofte irettesettelser eller negative konsekvenser på grunn av sin negative atferd. Disse barna kan samtidig være svært avhengige av voksne rundt seg.

2.1.2 Individuelle/ konstitusjonelle disposisjoner

Andre måter problematferd defineres ut i fra er ved hjelp av diagnostiske termer. Termene brukes også i skolen, da flere elever som viser utagerende problematferd har en slik diagnose (Nordahl et al., 2005, s. 38). Smith (2004, s. 19) hevder at hyperkinetiske forstyrrelser og atferdsforstyrrelser er to av de mest forekommende vanskene hos barn. Nordahl et al. (2005, s. 39) trekker frem at de mest relevante diagnostiske termene er alvorlig atferdsforstyrrelse, opposisjonell atferdsforstyrrelse og ADHD, men at diagnosene Aspergers syndrom og Tourettes Syndrom også forekommer. De ulike diagnosene settes ut i fra kriterier og symptomer gitt i diagnosesystemene ICD-10 og DSM-IV. Norsk helsevesen er pålagt å bruke ICD-10. Ut fra oppgavens problemstilling er ikke formålet å gå detaljert inn i diagnosesetting, men derimot opplyse om at utagerende problematferd ofte har sammenheng med ulike diagnoser. Videre vil det derfor kort gjøres rede for noen kjennemerker ved de mest vanlige diagnosene elever med denne typen atferd kan ha.

Diagnosen alvorlig atferdsforstyrrelse kan vise atferd som aggresjon mot mennesker, dyr, ødeleggelse av eiendom eller eiendeler, bedrageri, tyveri og alvorlig regelbrudd. I tillegg til dette viser elever med alvorlig atferdsforstyrrelse ofte et vedvarende antisosialt atferdsmønster, og kan blant annet utøve fysisk eller verbal aggresjon (Nordahl et al., 2005, s. 39; Sørli, 2000, s. 38). Elever som er diagnostisert med opposisjonell atferdsforstyrrelse viser atferd som er negativ og fiendtlig. Videre kan atferd som konflikter med lærer, sinneutbrudd, vegring eller ofte nekte å etterkomme henstillinger fra voksne, forstyrre medlever med vilje, sinne, banning, fiendtlighet eller hevngjerrighet (Nordahl et al., 2005, s.

40). Atferden fører til en reduksjon i barnets sosiale og skolefaglige fungering (Nordahl et al., 2005, s. 40). Diagnosen ADHD er en medfødt og nevrologisk betinget forstyrrelse. Elever med ADHD viser atferd som oppmerksomhets- og konsentrasjonsproblemer, impulsivitet og hyperaktivitet. Denne atferden kan komme til uttrykk både motorisk og verbalt. Mye tyder også på at barn med ADHD har vanskeligheter med å bruke kognitive strategier (Nordahl et al., 2005, s. 41; Smith, 2004, s. 28).

Nordahl (2010, s. 42) peker på at læreres kjennskap til elevene er avgjørende for hvilken måte en forholder seg til dem på. Dette gjelder både i uformelle og pedagogiske møter. Pedagogens forståelse av elevene vil påvirke ens reaksjonsmønster overfor elevene, enten det er lærerens hensikt eller ikke. Forhold som påvirkes er læringsresultater, personlig og sosial utvikling. Diagnoser kan påvirke læreres forståelse av elever (Nordahl, 2010, s. 43). Det er derfor viktig at pedagogen får kjennskap til barnet, og ikke bare til diagnosen. Kunnskap om de ulike diagnosene er basert på felles kjennetegn av en gruppe mennesker, og vil derfor ikke være tilstrekkelig pedagogisk sett da det er store variasjoner i elevenes læreforutsetninger (Nordahl, 2010, s. 52).

2.1.3 Opprettholdende faktorer

Lærere kan ofte oppleve at noen elevers atferd er utfordrende eller problematisk. Nordahl (2010, s. 122-126) skriver at opprettholdende faktorer er spesifikke faktorer i den aktuelle opplærings situasjonen som bidrar til, eller har sammenheng med at dette problemet gjentas regelmessig og over tid. Begrepet har også lik relevans når det gjelder positiv atferd. Da vil fokuset være å finne de faktorene som gjør at eleven fungerer positivt og utfører hensiktsmessige handlinger knyttet til atferd og sosial utvikling. Det er viktig at lærer klarer å identifisere de opprettholdende faktorene både tilknyttet utagerende problematferd, men også positiv atferd hos elevene. I den sammenheng understrekes det at en opprettholdende faktor i en klasse eller hos et barn er individuell og trenger ikke å være lik hos andre. Man må derfor i hver situasjon finne frem til de individuelle opprettholdende faktorene. Å finne disse faktorene vil i praksis være vanskelig, spesielt for klasseledere som har stått i samme utfordrende situasjon lenge. Årsaker kan være at pedagogen har bestemte subjektive interesser og en sosial rolle i klasserommet. Dette vil farge ens oppfatning det som foregår i gruppen, og hvilke konklusjoner som trekkes. Det vil med andre ord kunne oppstå sosial konstruksjon (Nordahl, 2006, s. 42; Nordahl, 2010, s. 122-126). Lærere kan stå i fare for å konstruere eller

påvirke sin oppfatning av det som egentlig skjer i klasserommet. Andre ville gjerne sett og opplevd noe annet i samme situasjon. Barna har gjerne andre virkelighetsoppfatninger enn de voksne. For å kunne identifisere de mest vesentlige opprettholdende faktorene er det viktig at flest mulig virkelighetsoppfatninger ligger til grunn og blir tatt hensyn til. Gjengangere er ofte faktorer som klasseledelse, relasjoner mellom lærer og elev, elev relasjoner, individuelle vansker, egenskaper, elevens opplevelser og fortolkninger (Nordahl, 2006, s. 43 og 45; Nordahl, 2010, s. 126).

2.1.4 Elevenes handlinger som rasjonelle valg

Elever som viser utagerende problematferd gjennomfører ofte handlinger som skaper uro i klassen og som er forstyrrende for både lærer og resten av klassen. Hensikten bak disse tankene er ikke alltid ment negativt. «Barn forholder seg til de situasjonene det er i, og handler ut fra hva barn tror om verden» (Nordahl, 2010, s. 26). Eleven velger sine handlinger ut fra sine fortolkninger og hvordan den opplever det sosiale systemet den er en del av. For lærer blir det sentrale derfor å finne ut hva eleven tror den gjør, og hvilken grunn den handler ut fra. Videre må klasseleder sette seg inn i og prøve å forstå hva barnet tenker om verden. Rasjonelle valg innebærer at man handler ut fra en virkelighetsoppfatning der bakenforliggende verdier, ønsker og mål ligger til grunn. Man kan si at eleven handler rasjonelt når handlinger realiserer verdien, ønsket eller målet (Nordahl, 2006, s. 30; Nordahl, 2010, s. 27-28; Overland, 2007, s. 25 og 202). For lærere som har elever som viser problematferd i klassen bør den voksne forsøke å forstå hva barnets virkelighetsoppfatning er og hvilke mål, verdier og ønsker barnet handler ut i fra. Som for eksempel en elev som plutselig reiser seg fra plassen sin, og går bort til vasken for å drikke. På veien bort lager han mye støy. Læreren vil oppfatte dette som forstyrrelser av undervisningen og i irttesetter eleven for den negative oppførselen. I stedet for hele tiden å påpeke og irttesette barnets negative atferd bør den voksne gå inn og prøve å forstå hva som ligger bak elevens handlinger. I dette eksempelet vil læreren oppdage at denne elevens virkelighetsoppfatning er at han føler seg utrygg i situasjonen, da det ble stilt spørsmål som han ikke kunne svare på til hele klassen og ikke bare de som rakk opp hånda. Elevens ønske var derfor at gruppen ikke skulle få vite at han ikke kunne svare på spørsmålene. Dermed var handlingen hans rasjonell, for det medførte at hans ønske ble innfridd. Spørsmålene ble lagt bort for å skape ro i klasserommet igjen (Nordahl, 2006, s. 30, Nordahl, 2010, s. 27-28). Nordahl (2006, s. 30-31) hevder at det oftere forekommer problematferd blant elever som opplever undervisningen som

lite strukturert og engasjerende, og som i tillegg har dårlig relasjon til læreren. Dermed velger flere barn å handle på en måte som pedagoger beskriver som problematisk. Disse betingelsene kan ikke betraktes som en direkte årsak til utagerende problematferd, men det kan sies at noen elever velger å vise motstand i form av problematisk atferd. Handlinger blir da deres måte å beskytte egen verdighet på. Nordahl (2010, s. 28) understreker at elever også kan handle irrasjonelt, uten mål og mening. Derfor må lærer undersøke om det finnes rasjonalitet i elevenes handlinger.

2.2 Sentrale perspektiver som belyser utagerende problematferd

I forhold til oppgavens tematikk vil det være relevant å se på ulike perspektiver og tilnærminger for hvordan lærere ser og forstår elever som viser denne typen atferd.

Perspektivene kan gi en forståelse for valgene de ulike lærerne tar og begrunnelsene de gir.

2.2.1 Kontekstuelle perspektiver

Ut i fra et kontekstuellt perspektiv vil man vurdere elevenes utagerende problematferd ut fra de kontekstuelle betingelsene som er tilstede i de situasjonene hvor handlingen kommer til uttrykk. Det handler altså om de omgivelsene og sosiale sammenhengene hendelsene foregår i. Her vil læringsmiljøet være sentralt og viktige forhold kan være undervisningen, lærer som klasseleder og elevens relasjoner til lærer og medelever (Nordahl, 2010, s. 128).

2.2.2 Aktørperspektivet

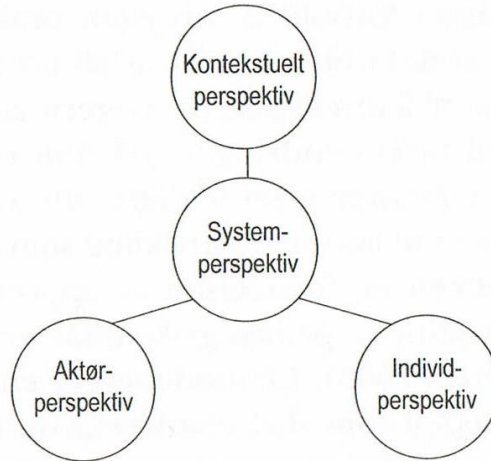
Aktørperspektivet innebærer å forstå elevens utagerende problematferd ut fra en forståelse om at læring er knyttet til den enkelte elev, og at det er eleven selv som lærer. De er ikke totalt underlagt de kontekstuelle betingelsene i skolen og er heller ikke totalt styrt av sine genetiske forutsetninger. Elever forsøker å styre sitt eget liv og skape mening. De foretar selvstendige valg og handler ut fra sine forutsetninger. Det er avgjørende at lærer tar elevens perspektiv for å kunne drøfte hvordan barnet opplever og handler i de ulike situasjonene (Nordahl, 2010, s. 128; Overland, 2007, s. 25). Derfor kan atferden som lærere opplever som problematisk være bevisste valg av elevene fordi den etter deres mening var hensiktsmessig i situasjonen (Nordahl et al., 2005, s. 64). Nordahl (2010, s. 128) hevder at dette perspektivet er avgjørende for alt arbeid i skolen. Dersom pedagogen anvender dette perspektivet kan relasjonen til elevene styrkes og barnet kan endre sin forståelse av seg selv (Nordahl et al., 2005, s. 64).

2.2.3 Individperspektivet

Individperspektivet ser på egenskaper og forutsetninger ved eleven som han ikke selv kan styre, som for eksempel personlige egenskaper og forhold som temperament. Det kan også være hendelser og situasjoner i familien som kan skape konsekvenser hos eleven i form av omsorgssvikt, dårlig økonomi eller rusproblematikk. Individuelle skader og vansker er også viktig her (Nordahl, 2010, s. 129; Overland, 2007, s. 24). Det er rettet kritikk mot dette perspektivet da det er mye fokus på mangler og problemer ved individet, som kan medføre en holdning om å finne «feilen» og deretter reparere skaden. Ved en slik tankegang kan problemet fort bli individualisert, og de sosiale forholdene kan bli glemt. Det er dermed ikke sagt at dette perspektivet skal forkastes da det er viktig å ta hensyn til elevens biologiske og genetiske disposisjoner, men dette må settes inn i en større sammenheng. Dersom disse egenskapene settes inn i en større sammenheng og inkluderes i en bredere teoretisk tilnærming kan man lettere skape en samlet forståelse av problematferden (Nordahl et al., 2005, s. 61).

2.2.4 Systemperspektivet

Systemperspektivet og systemisk tenkning inkluderer på flere måter de tre perspektivene nevnt ovenfor, se figur 2 (Nordahl, 2006, s. 31; Nordahl, 2010, s. 129). Videre påpekes det at som en helhet vil disse perspektivene gi et bedre grunnlag for å forstå interaksjonen mellom enkeltelever og omgivelsene i skolen. Alle perspektivene vil være nødvendige for at man skal kunne bidra til å skape best mulig læringsmiljø for hver enkelt. Systemisk tenkning blir sett på som et overordnet perspektiv. Å se individsaker i et systemperspektiv handler om å se kontekstens betydning når et barn er i vansker (Fandrem & Roland, 2013, s. 27; Nordahl et al., 2005, s. 78; Pianta, 1999, s. 43). Fandrem og Roland (2013, s. 27) understreker at det handler om «elever som har utfordringer» og ikke «utfordrende elever».



Figur 2: ulike perspektiver (Hentet fra Nordahl, 2010, s. 129)

Utagerende problematferd viser seg ikke alltid på grunn av svake ferdigheter eller svikt hos eleven. Nordahl et al. (2005, s. 33) påpeker at det kan være elevens reaksjon på ugunstige eller skadelige oppvekst- og læringsbetingelser. Atferdsproblematikk kan være et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike kravene og forventninger elever på de ulike utviklingstrinn stilles overfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene. Det kan altså dreie seg om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger (Nordahl et al., 2005, s. 33).

Her vil det også være relevant å trekke frem Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979). I denne modellen kommer samspillet mellom individ og miljø tydelig frem. Han forstår individet som at det former sine omgivelser, samtidig som det formes av de samme omgivelsene. Modellen understreker at barns utvikling må forstås på ulike nivåer; barnet selv, forhold knyttet til mikro-, meso- og makrosystemer. Mikrosystemet omhandler elevens familie og klasse på skolen, altså de miljøene elevene oppholder seg i. Samarbeid mellom hjem og skolen er eksempel på samarbeid på mesosystemet. Dette er samarbeid der eleven ikke direkte er involvert, men samarbeidet påvirker elevens tilværelse. Det samme gjelder for makrosystemet. Dette innbefatter kulturelle eller politiske systemer eleven eller dens familie er en del av (Bronfenbrenner, 1979). Lærer bør blant annet bruke denne modellen når han vurderer barn som viser utagerende problematferd. Ved bruk av en slik modell kan man oppdage nye og andre sider ved et problem, da viktige forhold blir tatt med i vurderingen av elevens atferd (Nordahl et al., 2005, s. 71).

Systemperspektivet omhandler også skolens ledelse, ettersom måten skolens ledelse ser disse elevene og jobber med elevsyn, vil videre påvirke lærerne. For klasseledere som har elever med problematferd i klasserommet og opplever dette som utfordrende og vanskelig er det viktig å få hjelp og støtte blant annet av ledelsen ved skolen. Skoleledelsen er viktig og avgjørende for elevers læreforutsetninger (Hattie, 2009, s. 83-85; Møller, 2006, s. 34). Hattie (2009, s. 83-85) hevder at god skoleledelse kjennetegnes ved blant annet å gi støtte og delta i læreres utvikling. Videre skal skoleledelsen skape et støttende miljø blant de ansatte. Hattie (2009, s. 84-85) nevner også flere kjennemerker for en god leder. I forhold til oppgavens problemstilling er egenskaper som gode kommunikasjonsevner, utøvelse av klart lederskap, dyktige organisatoriske evner og det å være oppdatert på ulike læreplaner viktige egenskaper leder bør ha for å kunne gi støtte og hjelpe lærere som har elever med atferdsproblematikk (Hattie, 2009, s. 84-85). Ledelsen bør være støttespiller for lærere og bidra med forslag som kan være løsninger på problemer for både voksne og barn (Møller, 2006, s. 35).

2.3 Inkludering

I arbeid med barn som viser utagerende problematferd er det viktig å motvirke utstøtnings- og marginaliseringsprosesser. For å forhindre dette er inkludering en vesentlig tilnærming (Nordahl et al., 2005, s. 21). Nordahl et al. (2005, s. 21) forklarer at «Inkludering handler om å etablere og opprettholde kulturer, fellesskap og sosiale systemer de enkelte aktører blir innlemmet og opplever at de hører til..». Overland (2009, s. 273) påpeker at prinsipper om likeverd blant mennesker som deltar i fellesskapet er et overordnet prinsipp inkludering bygger på. For å få en videre forståelse for begrepet inkludering er det valgt å ta utgangspunkt i Ainscow og Miles sin artikkel «Making Education for All inclusive: Where next?» fra 2008, da denne kan gi et innsyn i hvor ulik forståelse man kan ha av begrepet, og derfor også forstå hvorfor lærer har ulik praksis i forhold til elever som viser problematferd. Artikkelen belyser inkludering ved hjelp av fem ulike perspektiver, i stedet for å gi inkludering en bestemt definisjon. Ainscow og Miles (2008, s. 17) begrunner dette med at det foreligger en internasjonal forvirring innenfor fagområdet, og at derfor kan begrepet defineres på en rekke måter. Forfatterne henviser til en tidligere internasjonal forskning som viser til en typologi med fem måter å forstå inkludering på. Den første måten å kategorisere inkludering på er *disability and "special educational needs"*, deretter kommer *disciplinary exclusions*, videre nevnes *groups vulnerable to exclusion*, den fjerde måten er *the promotion of a school for all* og til slutt *Education for All* (Ainscow & Miles, 2008, s. 17).

Den første måten å forstå inkludering på: *disability and "special educational needs* innebærer at den vanlige antagelsen av begrepet inkludering i hovedsak handler om å gi funksjonshemmede og andre elever som har særskilte behov i skolen en utdanning. Ifølge forfatterne fokuserer denne tilnærmingen på mangler hos eleven, og overser de ulike måtene deltakelse kan bli hindret eller forbedret på (Ainscow & Miles, 2008, s. 17). Deretter viser Ainscow og Miles (2008, s. 18) til den andre forståelsesmåten: *disciplinary exclusions*. Her forklares det at selv om den mest vanlige måten å forstå inkludering er i sammenheng med «barn med spesielle behov», er det i flere land også vanlig å knytte begrepet til elevers negative atferd. Eksempler forfatterne gir for å forklare disiplinær ekskludering er å sende elever tidligere hjem fra skolen eller å kategorisere dem i å ha emosjonelle eller atferdsmessige vansker. Det tredje perspektivet, *groups vulnerable to exclusion*, forstår inkludering som et bredere begrep enn de to første perspektivene. Forfatterne henviser til Mittler (2000) som hevder at inkludering kan ses på som bekjempelse av diskriminering og ulemper hos hver gruppe av elever som står i fare for å bli utsatt for ekskluderende press. Videre viser de til at i noen land blir denne forståelsesmåten sammenlignet med termer som «sosial inkludering» og «sosial ekskludering» (Ainscow & Miles, 2008, s. 18). I utdanningssammenheng vil begrepene referere til barrierer ulike grupper kan møte i skolen. Men vanligvis blir begrepene brukt smalt, for å vise til elever som er eller står i fare for å bli ekskludert fra klassen eller skolen på grunn av deres atferd (Ainscow & Miles, 2008, s. 18). Perspektivet *the promotion of a school for all* forklarer forfatterne med å utvikle en felles skole for alle. Videre trekker forfatterne inn eksempler fra ulike land i verden. I England ble «comprehensive school» utviklet som en reaksjon på det tidligere systemet der barn ble plassert inn i ulike skoler ut i fra deres skoleprestasjoner. Videre trekkes det likheter mellom England og «folkeskolen» i Danmark, «common school» i USA og skolesystemet i Portugal. Deretter trekkes Norge sitt skolesystem inn. Her trekker forfatterne frem at, «en skole for alle» var ønsket å assimilere det som var annerledes inn i normaliteten (Ainscow & Miles, 2008, s. 18-19). Den siste forståelsesmåten, *education for all*, påstår forfatterne knyttes i hovedsak til landene som verken har gratis eller obligatorisk skole for barn. Etter konferansen “World Conference on Education for All” i Thailand 1990, startet arbeidet med utdanning for alle. Målsetningen var at alle skulle være i utdanning innen år 2000. Det ble lagt vekt på sårbare og marginaliserte gruppers opplevelser i møte med skolen (Ainscow & Miles, 2008, s. 19). Videre hevder forfatterne at retorikken «alle» på flere måter ikke har nådd de fattigste og de mest vanskeligstilte barna. Dette inkluderer også barn med funksjonshemminger.

Forfatterne peker avslutningsvis på at det er dette perspektivet de slutter seg til. Ved å forstå inkludering på denne måten hevder de at man ser vekk fra lave prestasjoner som et trekk ved elevene, men heller fokuserer på faktorer som ressurser, metoder og holdninger for deltakelse og læring i fellesskapet (Ainscow & Miles, 2008, s. 21). Når inkludering omtales senere i studien vil det være ut fra en slik forståelse.

For å kunne utvikle en skole for alle forutsettes det at skolen og lærerne ikke fraskriver seg ansvaret for de elevene som ikke finner seg til rette, i dette tilfellet barn som viser utagerende problematferd. Klasseledere må hele tiden jobbe for å minimalisere utstøtingsmekanismene som truer disse utsatte barna. I forhold til elever som blir tatt ut deler av undervisningen kan dette være problematisk da noen mener at dette er tiltak som medfører segregering og utstøtning, mens andre ser dette som en beste måten å gi god tilpasset opplæring på (Jahnsen et al., 2006, s. 21). For å utvikle en inkluderende kultur bør fokuset ligge på verdier, holdninger og oppfatninger hos deltakerne i kulturen (Nordahl et al., 2005, s. 22). Innenfor skolen forutsetter inkludering endringer i skolens kultur. Dette vil si at man må vurdere om tiltakene som settes i verk er tilstrekkelige for å fremme inkludering (Overland, 2009, s. 274). Særlig stiller dette krav til de voksnes rolle som oppdragere, da de må vise at her er det plass for alle. Elever som viser utagerende problematferd og gjerne ofte ødelegger for både medelever og lærere skal også få opplevelsen av å være verdsatt, anerkjent og bli oppmuntret. Dette betyr at disse barna også skal oppleve mestring (Nordahl et al., 2005, s. 22). For mye fokus på den negative atferden og negative tilbakemeldinger, vil kunne hindre en positiv utvikling. Nordahl et al. (2005, s. 23) påpeker derfor at man ikke skal diskutere om det er noe avvikende ved elever som viser denne typen atferd, men at det heller skal drøftes om «...fellesskapene er varierte nok til å romme alle barn og unge». Videre hevdes det at «om alle barn og unge skal få delta, lære og utvikle seg i skolen, forutsetter det at skolens innhold og aktiviteter tilpasses de elevene som til enhver tid befinner seg der» (Nordahl et al., 2005, s. 23). Dersom elever ikke finner seg til rette i læringsmiljøet, er det skolens ansvar å legge læringsmiljøet til rette for den enkelte. Dette betyr at gode læringsmiljø må ta høyde for, og verdsette forskjellighet og ulikhet (Nordahl, 2010, s. 121-122; Overland, 2009, s. 274). Overland (2009, s. 274) trekker frem at skolen må jobbe i retning av en mangfoldig skole som verdsetter forskjeller og at det dermed er rom for å arbeide både mot felles og individuelle mål på flere ulike måter. Elever må føle seg verdsatt og anerkjent om de skal kunne oppleve seg selv som deltakere i det sosiale og faglige fellesskapet. Dette er særlig læreres ansvar å påse (Nordahl, 2010, s. 121-122). Barn som har tilhørighet i opplæringstilbud utenfor klassens

felleskap, har ifølge Jahnsen et al. (2006, s. 21) redusert mulighet til å delta i felleskapet. Da utagerende problematferd henger nært sammen med mangel på sosial kompetanse, vil læring av sosial kompetanse være en nødvendig forutsetning for å kunne utvikle et inkluderende fellesskap (Nordahl et al., 2005, s. 23). Dette vil drøftes senere i oppgaven.

2.3.1 Formelle bestemmelser

Formelle bestemmelser som fastsetter hvordan skolene i Norge skal drive opplæringen er blant annet opplæringsloven og læreplanen. I tillegg finnes andre styringsdokumenter som rundskriv og veiledninger (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl, 2007, s. 35). Opplæringsloven § 8-2 vil være spesielt viktig i diskusjonen om elever som blir tatt ut av den ordinære undervisningen, da denne slår fast at «I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør» (Opplæringslova, 1998). Videre åpner loven for at elevene kan deles inn i andre grupper enn klassen etter behov. Men det understrekes at disse gruppene ikke må brukes i større grad enn at elevens sosiale tilhørighet til felleskapet ivaretas (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). Inkluderingsstanken finner man også i § 1-1 som blant annet sier at elevene skal ta del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2009 s. 20). Læreplanen Kunnskapsløftet fremhever også et inkluderende og sosialt fellesskap der mangfold respekteres og anerkjennes (Markussen et al., 2007 s. 9). Som en konsekvens av disse bestemmelsene skal opplæringen så langt det er mulig legges til rette slik at individuelle behov blir løst innenfor rammen av opplæring i en klasse (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 18). Videre påpeker Utdanningsdirektoratet (2009, s. 70) at «Prinsippet om sammenholdte klasser er en av bærebjelkene i fellesskolen og har også en viktig funksjon i forbindelse med inkludering av elever». Konsekvenser av at elever blir tatt ut av den ordinære undervisningen er at deres tilhørighet til klassen svekkes (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 70).

Norge har også undertegnet Salamancaerklæringen som kom i 1994. Denne erklæringen viser at det er en inkluderende skole som er ønskelig og at segregerte skoletilbud skal reduseres. Prinsipper om en inkluderende skole er at alle skal lære sammen der det er mulig, uavhengig av ulikheter eller vansker elevene måtte ha (UNESCO, 1994, s. 11). Inkludering blir også påpekt som et viktig prinsipp for opplæring i NOU nr. 18 fra 2009, «Rett til læring». Her trekker utvalget frem at «inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt» (NOU 2009:18, 2009, s. 15). Videre uttrykkes

det at inkluderende opplæring er et grunnleggende prinsipp, og ikke en konkret handling. I tillegg er utredningen tydelig i sin omtale om spesialgrupper og understreker at «Det som ikke kan aksepteres, er at det etableres varige spesialgrupper av barn og unge med de samme diagnosene eller egenskapene. Det er enklere å ha forståelse for å opprette egne tidsbegrensede tiltak med klare mål for en gruppe elever som har noenlunde like læringsbehov og kan ha nytte av å lære sammen» (NOU 2009:18, 2009, s. 15). Opplæringsloven åpner for alternative opplæringsarenaer dersom det fremgår av enkeltvedtak elevene har i forbindelse med spesialundervisning. Videre presiseres det at dette bare skal gjennomføres av hensyn til eleven og ikke skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4-6). Barn som får opplæring ved alternative opplæringsarenaer skal fortsatt ha retten til tilhørighet til klassen. Det må derfor arbeides for å ivareta dette (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 11). Dette viser at til tross for de ovennevnte formelle bestemmelsene og Norges ønske om en inkluderende skole finnes det åpninger som gir rom for at noen elever blir tatt ut av den ordinære undervisningen. Men det presiseres da at dette bare skal være over korte perioder, på grunn av faglige utfordringer og at det kun skal gjennomføres med hensyn til barnet.

2.4 Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Spesialundervisning er tiltak som settes i verk etter vedtak i opplæringsloven § 5-1 *Rett til spesialundervisning* (Opplæringslova, 1998). Denne loven sier blant annet at elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett på spesialundervisning. Videre pålegges det at tilbudet skal ha særlig vekt på utviklingsutsiktene til eleven (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring er hjemlet i opplæringsloven § 3-1 og er et overordnet begrep som også omfatter spesialundervisningen (Opplæringslova, 1998). Denne loven pålegger skolen og lærerne til å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs forutsetninger og evner. Tilpasset opplæring er ikke en individuell rettighet, det er hensynet til klassen som skal legges mest vekt på (Opplæringslova, 1998). Jahnsen et al. (2011, s. 22) hevder at spesialundervisningen skal være tilpasset, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning (Jahnsen et al., 2011, s. 22; Fylling, 2007, s. 309). Skillet mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisning har ifølge Jahnsen et al. (2011, s. 22) blitt vanskeligere å beholde sammen med innføringen av begrepet tilpasset opplæring. Det er kvaliteten på den ordinære undervisningen som er med på å bestemme om elever har behov for spesialundervisning eller ikke. Om barn skal få opplæringen utenfor den ordinære undervisningen må derfor først og fremst begrunnes pedagogisk ut fra behovet til den enkelte

elev, og hjemles i loven om spesialundervisning. Bachmann og Haug (2006) viser til en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen omhandler individuelle tilpasninger der fokuset ligger på mangler og vansker hos eleven. Den vide forståelsen derimot retter seg mot skolen, og at den ikke klarer å tilpasse opplæringen slik at det blir forståelig for den enkelte elev. Det er den smale forståelsen av tilpasset opplæring som ser ut til å være mest utbredt i norsk skole (Backmann & Haug, 2006; Jahnsen et al., 2011, s. 20). Dermed kan dette være en av årsakene til at elever blir tatt ut av den ordinære undervisningen med begrunnelse i rett til tilpasset opplæring eller spesialundervisning (Fylling, 2007, s. 311). Videre hevder Fylling (2007, s. 313) at «Spesialundervisningen er skolens sorteringsredskap i møte med elever som representerer utfordringer ut over det man anser som innenfor den normalvariasjon som ordinær opplæring omfatter». Dette peker også i retning at lærere bruker spesialundervisning som begrunnelse for å ta elever som utfordrer dem ut av undervisningen.

Jahnsen, Nergaard og Flaatten (2006, s. 23) stiller spørsmålet om hvilket behov det at elever tas ut av den ordinære undervisningen dekker. De hevder at det formelt sett er barnets behov som er utgangspunktet for et slikt tiltak, men at det også er «... åpenbart at skolen selv kan sies å ha bestemte behov når det gjelder hvilket opplæringstilbud som blir gitt denne elevgruppen» (Jahnsen et al., 2006, s. 23). Det hevdes at det er klassens nivå som avgjør omfanget på det følte behovet for spesialundervisning. Videre blir det påpekt at spesialundervisningen har en avlastningsfunksjon (Nordahl & Overland, referert i Jahnsen et al., 2006, s. 23). Slike tiltak kan derfor forstås som uttrykk for behov som kan være ulike; elevens behov og skolens behov for tilrettelagt opplæring (Nergaard, referert i Jahnsen et al., 2006, s. 23). Videre kan disse presiseres i positivt eller negativt uttrykte behov. Elevens positive behov vil være dersom han trenger for å få opplæringen tilpasset av grunner som sosiale problemer. Negative behov vil være dersom elevene vil slippe å delta i den ordinære undervisningen i klasserommet. Skolens positive behov er når de ønsker å løse de oppgavene som samfunnet har pålagt dem. Behovet blir negativt da skolen ønsker å «slippe» å ha ansvaret for barn som utfordrer og dermed er vanskelige å håndtere. Flere skoler som oppgir at de har smågruppetiltak synes å legge mest vekt på de andre elevene i klassen. Videre er noen begrunnelser også bundet til ressurser (Jahnsen et al., 2006, s. 25).

2.5 Viktige faktorer for positiv sosial utvikling

Denne delen av oppgaven presenterer tre faktorer som kan være årsaker til at elever som viser utagerende problematferd blir tatt ut av den ordinære undervisningen. Dette er også viktige faktorer for å bedre elevenes sosiale utvikling.

2.5.1 Sosial kompetanse

Elever med atferdsproblematikk har ofte tendenser til å velge uhensiktsmessige strategier når de står ovenfor et sosialt problem. De trenger derfor å lære bedre problemløsningsstrategier (Drugli, 2008). Ogden (2015, s. 226) hevder at i barneskolealder er det forventet at elevene skal følge regler for atferd, komme overens med jevnaldrende og kunne løse konflikter på en hensiktsmessig måte. Barn som viser utagerende problematferd mislykkes ofte i dette og kan derfor havne inn i en negativ utviklingsbane. For å snu utviklingen er barns kompetanse viktig. Innenfor denne kompetansen finnes blant annet sosial kompetanse.

Ogden (2015, s. 228) skriver at det er uenigheter i faglitteraturen for hvordan sosial kompetanse skal defineres, og at det derfor ikke er noen definisjon som har fått allmenn oppslutning. Enkelte definisjoner er generelle og har fokus på det store bildet, mens andre er mer operasjonelle og spesifikke. Ogden definerer sosial kompetanse som følgende:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap (Ogden, 2015, s. 228).

Når sosial kompetanse blir omtalt videre i oppgaven vil det være ut fra denne forståelsen. Ogden (2015, s. 223) beskriver videre at barns sosiale kompetanse har en viss bakgrunn i familierelasjoner og foreldre-barn-relasjoner. Men barnets viktigste arena for å utvikle sosial kompetanse er vennskap. For elever som viser utagerende problematferd er det vanlig å bli avvist av jevnaldrende på grunn av negativ atferd og dårlig evne til samhandling. Ogden (2015, s. 234) understreker at slike negative reaksjoner fra medelever både kan redusere og opprettholde atferden. Studier viser også at sosial kompetanse påvirker problematferd over tid, ettersom sosial kompetanse kan predikere denne atferden (Ogden, 2015, s. 241).

Undervisning i klasserommet stiller krav til elevene om riktig atferd. Det er midlertidig ikke alle som har samme mulighet for å mestre alle reglene som gjelder. Individet kan derfor stille krav tilbake til miljøet om forståelse for dette, og rammene for når avvikende atferd sanksjoneres blir utvidet i forhold til individets forutsetning. Toleranse ovenfor andre blir med

dette viktig (Gundersen & Moyanhan, 2006, s. 170). Kompetansestyrking kan derfor være en viktig forebyggende strategi (Ogden, 2015, s. 241).

Sosiale ferdigheter er en viktig del av en persons sosiale kompetanse. Disse ferdighetene må læres og uttrykkes frivillig. Læring skjer både gjennom uformell observasjon, imitasjon, og mer formelle læringssituasjoner. Det forutsetter at elevene har gode språkferdigheter og at kroppsspråket er velutviklet da ferdighetene kommuniseres både verbalt og non-verbalt (Ogden, 2015, s. 244; Overland, 2007, s. 208). Det skilles mellom fem ulike ferdighetsdimensjoner; samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati (Gresham & Elliott, 1990, s. 2). Oppgaven vil videre beskrive de ulike ferdighetene, da dette er ferdigheter det er viktig at elever som viser problematferd har og vet hvordan de skal bruke. Styrket kompetanse innenfor disse ferdighetene bidrar også til å bedre barnets sosiale kompetanse. Videre kan det tenkes at elevene som oppgavens problemstilling omhandler har problemer nettopp på dette området. Disse ferdighetene kan være med å bidra til at barna i større grad kan unngå å bli tatt ut av den ordinære undervisningen, da solid sosial kompetanse fører til at elevene bedre klarer å fungere i det sosiale miljøet. Dårlig sosial kompetanse er en av årsakene til at en person kan bli utstøtt fra omgivelsene eller samfunnet (Gundersen & Moyanhan, 2006, s. 168; Overland, 2007, s. 206).

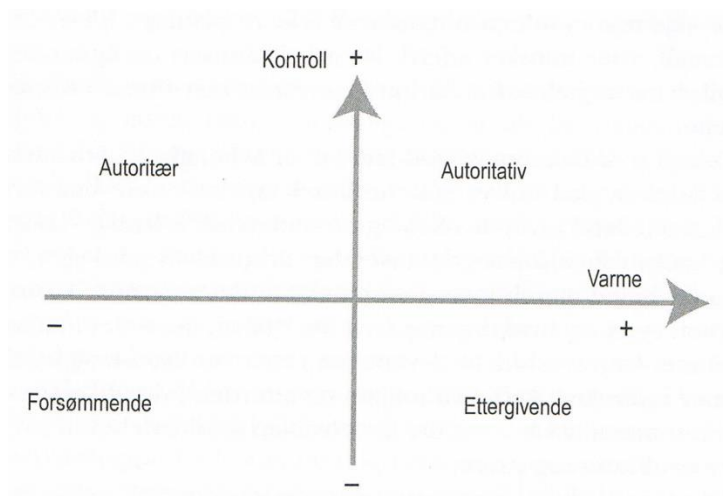
Samarbeid omhandler å følge regler og beskjeder fra lærer, hjelpe og dele med andre (Nordahl, 2010, s. 186). Samarbeid med medelever blir et samarbeid der partene står likestilt, men samarbeid med lærer vil innebære at elever må innrette seg etter beskjeder og regler som blir formidlet. Viktige samarbeidsferdigheter de må håndtere er å mestre forflytninger og omorganiseringer, unngå forstyrrelser og å bruke ventetider på en hensiktsmessig måte. Dårlig samarbeid mellom lærer og elev kan komme av et konfliktfylt samspill. Det kan videre føre til at elever ikke følger med i timene og lager forstyrrelser som kan forhindre klasseleder i å utføre undervisningen (Ogden, 2015, s. 245). Selvkontroll handler om å uttrykke følelser, og om kontroll og styring over når og hvordan de uttrykkes. Dette vil være i situasjoner der barn opplever frustrasjon, motgang, uenighet eller konflikter. Selvkontroll innebærer at elever er bevisste sine følelser i utsatte situasjoner som for eksempel når de opplever nederlag. Videre må elevene kunne tenke seg om før de handler. Det er vist at lærere opplever at de som viser utagerende atferd særlig har manglende ferdigheter når det gjelder selvkontroll (Nordahl, 2010, s. 186; Ogden, 2015, s. 247). Marzano (2003) viser til skoler som bruker selvreguleringsteknikker og som har gitt positivt resultat. Disse teknikkene er med på å

utvikle de sosiale ferdighetene samarbeid og selvkontroll. Selvhevdelse omhandler elevenes evne til å uttrykke sine meninger og behov. Dette handler om å kunne ta initiativ og kunne formidle egne meninger, følelser og behov, føre samtaler, avslå dersom en føler seg krenket osv. (Nordahl, 2010, s. 186; Ogden, 2015, s. 246-247). Samtaleferdigheter og deltakerferdigheter er spesielt viktige ferdigheter for elever i barneskolen. Selv om mangel på selvhevdelse ofte finnes hos elever med internaliserte problemer, kan også de med eksternaliserte problemer ha lave ferdigheter. Som det ble nevnt innledningsvis i dette kapitlet kan det hende at elever med eksternalisert atferd også har internalisert atferd (Ogden, 2015, s. 246-247). Empati er en ferdighet som innebærer å kunne se ting fra andres synsvinkel. Videre skal man også kunne leve seg inn i hvordan andre har det. Å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter er også viktige komponenter for ferdigheten empati. Elever skal også kunne vise hensyn og respekt for andres følelser og synspunkter (Nordahl, 2010, s. 186; Ogden, 2015, s. 244-245). Ansvarlighet handler om at elever skal vise ansvarlig atferd overfor samfunnet, dette innebærer blant annet skolens regler i klasseromsundervisningen. Det handler også om at barna skal kunne si fra til de voksne om de trenger hjelp, følge med når andre snakker og be om lov til å for eksempel forlate klasserommet (Nordahl, 2010, s. 186; Ogden, 2015, s. 248). Ansvarlighet overlapper mye med den sosiale ferdigheten selvregulering. God sosial kompetanse forutsetter at elever mestrer de nevnte ferdighetene samtidig. Sosial kompetanse er viktig for å skape en positiv utvikling hos elevene (Ogden, 2015, s. 248). De fleste barn lærer hva som er klokt å gjøre i ulike situasjoner ved å observere andre og å lære av egne erfaringer. Elever som viser utagerende problematferd strever ofte med dette, og skolen er ansvarlig for å hjelpe dem til å utvikle funksjonell sosial kompetanse. Det er da viktig at det legges til rette for at elevenes positive sosiale erfaringer øker, samtidig som det gir mulighet for innlæring av alternativ atferd (Overland, 2007, s. 209).

Nordahl, (2010, s. 191) gir uttrykk for at barn som er svake både sosialt og faglig kan være i en belastende situasjon. Konsekvenser av dette kan være blant annet depresjon og sosial isolasjon. Læreren vil kunne påvirke hvordan elevene opplever dette i måten en tilrettelegger. Det kan legges vekt på utvikling av sosial kompetanse for at barna lettere skal kunne delta i fellesskapet. Nordahl (2010, s. 191) understreker at måten undervisningen for svake elever blir organisert gjerne vil gi sosiale konsekvenser. Å ta elever ut av klasserommet for å gi spesialundervisning kan gi god faglig tilpasning, men kan føre til negative konsekvenser for deres sosiale attraktivitet.

2.5.2 Den autoritative lærerrollen

Den autoritative lærerrollen er grunnleggende i arbeidet med elever som viser utagerende problematferd (Roland, 2013, s. 88). Den bygger på Baumrinds forskning på oppdragelse. Ulike tilnærminger til klasseledelse kan man få gjennom dimensjonene varme og kontroll. Dette vil si at man må ha en balansegang mellom det å kontrollere og strukturere på den ene siden og på den andre siden skape nære relasjoner til elevene og vise evne til å gi varme (Nordahl, 2010, s. 154; Overland, 2007, s.174). Dette illustreres i følgende figur:



Figur 3: Klasseledelse (Gjengitt av Nordahl, 2010, s. 154)

Figuren illustrerer fire ulike former for klasseledelse. Autoritær klasseledelse inneholder høy grad av kontroll fra lærer, samtidig som det vises lite varme til elevene. Ved en slik klasseledelse vil det ofte være ro i klasserommet, men barna vil ikke nødvendigvis trives. Klasseleder får ofte ro ved å bruke makt. Andre lærere som ikke utøver denne type klasseledelse kan oppleve at elever i stedet tar atferden ut i deres timer eller andre situasjoner (Nordahl, 2010, s. 155; Overland, 2007, s. 177). En forsømmende klasseledelse består av lite kontroll og lite varme fra den voksne. Barna vil ikke få sine grunnleggende behov for anerkjennelse dekket. Denne formen innebærer en forsømmelse av elevene. Dette er en situasjon ingen skal måtte oppleve i skolen (Nordahl, 2010, s. 156; Overland, 2007, s. 180). Klasseledere som viser mye varme til elevene og viser at han bryr seg om dem, men ikke har kontroll på klassen representerer en ettergivende klasseleder. Mangel på kontroll kan medføre at barna kan føle seg utrygge, mens andre vil utnytte situasjonen til å få gjennomslag for sine egne ønsker. Elever som opplever denne type klasseledelse over tid kan utvikle strategier for å utnytte dem, og dersom de en dag møter lærere som tar kontrollen tilbake kan de vise

problematferd (Nordahl, 2010, s. 155; Overland, 2007, s. 175). Den siste formen for klasseledelse, autoritativ, innebærer at pedagogen viser mye varme til elevene, samtidig som han har full kontroll på gruppen. Det må arbeides like mye med relasjonsbygging og vise at en respekterer og bryr seg om elevene, som det arbeides med kontroll, krav og struktur (Nordahl, 2010, s. 155; Overland, 2007, s. 180). Den autoritative voksenrollen er den mest anbefalte og fordelaktige voksenrollen man bør utøve (Nordahl, 2010; Roland, 2013; Walker, 2009; Wentzel, 2002). Videre vil det derfor bli fokusert på autoritativ klasseledelse i forhold til utagerende problematferd.

Autoritativ klasseledelse vil styrke det sosiale miljøet i klassen. Videre vil denne type ledelse styrke lærerens posisjon, der den voksne tydelig markerer hva som er akseptabelt og ikke (Roland, 2014, s. 108; Overland, 2007, s. 180). Roland (2014, s. 108) understreker viktigheten av å unngå protester og forhandlinger, da dette er elevenes mest effektive motstandsstrategi. Roland (2013, s. 89) understreker at Baumrinds to dimensjoner relasjoner og krav/kontroll «...har en fremmede effekt på prososial atferd og reduserer negativ atferd, særlig når de utøves i kombinasjon». Atferdsproblematikk setter store krav til lærer, både i arbeidet med kontroll og relasjonsbygging. Man kan ofte oppleve sterk motstand fra elevene, slik at det blir utfordrende å gjennomføre undervisningen. Slik problematferd krever at klasseleder jobber langt ut på kontrollaksen (Roland, 2011, s. 28). For å komme i posisjon til grensesetting påpeker Roland (2011, s. 28) at arbeidet med relasjoner er sentralt. Det må jobbes minst like langt ut på aksen med varme, som med kontroll. Lærere kan oppleve dette arbeidet som stressende og energitappende, da intensiv grensesetting er krevende og en kan oppleve mangel på kontroll (Roland, 2011, s. 29). Videre understreker Roland (2011, s. 29) at dette arbeidet kan ses i et systemperspektiv. Lærerteamet må bli enige om hvordan rollen skal utøves når det gjelder dimensjonene krav/kontroll og relasjon/varme. Dette vil da sannsynligvis utgjøre en viktig dimensjon i arbeidet med elever som viser utagerende problematferd.

2.5.2.1 Lærers selvinnsikt

Det er vist at lærer som har en klar forskningsbasert forståelse for hva god klasseledelse er og videre øver og gjennomfører dette vil høyst sannsynlig oppleve fremgang i læringsutbytte til elevene (Nordahl, 2010, s. 161). Pedagoger vil kunne bedre sin praksis ved å reflektere over forhold ved sine arbeidsmåter (Hattie, 2009, s. 120-121; Nordahl, 2010, s. 161). Nordahl (2010, s. 161) hevder at det er lærer som har hovedansvaret for å bedre en situasjon dersom

den ikke er slik som den burde. Ofte kan det være faktorer ved lærers praksis som gjør at han ikke klarer å håndtere elever med utagerende problematferd. Ulike sider ved lærers praksis kan derfor virke som opprettholdende faktorer for den negative atferden. Nordahl (2010, s. 162) viser til et eksempel der en klasseleder som hadde store utfordringer ved enkelte elevers atferd, men som så klare forbedringer hos barna etter å ha endret på sin egen praksis. For at lærere skal kunne være sikre og trygge i sin jobb er det viktig med støtte og samarbeid med kollegiet. Pedagoger bør utveksle erfaringer og strategier og arbeide systematisk i team for å bedre kunne håndtere elever som viser denne typen atferd. Utveksling av erfaringer kan medføre at lærer ser nye muligheter og alternativer som kan bidra til å lette på utfordringene (Nordahl, 2010, s.162; Overland, 2007, s. 252). Hargreaves (1996, s. 201) trekker frem samarbeidskultur som en viktig forutsetning for at lærer skal kunne utvikle seg. Samarbeidskultur ved en skole medfører til at pedagoger sammen utvikler egne initiativer, reflekterer sammen, noe som igjen bidrar til at de utvikler seg og kan forbedre sin praksis. Mangel på samarbeidskultur kan redusere skolens mulighet for å forebygge og redusere problematferd (Overland, 2007, s. 252). Nordahl (2010, s. 167) påpeker at når man står «Stilt overfor utfordrende klasser, er det viktig at lærer kan reflektere over seg selv som lærer, og har kunnskap om og forståelse for elevenes handlinger». Dersom man har kunnskaper om sine styrker og svakheter vil en ha større muligheter til å kunne møte utfordringene. I slike situasjoner vil det være viktig å huske på positive erfaringer og tilbakemeldinger fra tidligere. Dette skaper grunnlag for å se muligheter i vanskelige situasjoner (Nordahl, 2010, s. 167).

2.5.3 Lærer-elev relasjoner

Flere studier gjennom årene har funnet nær sammenheng mellom negativ relasjon mellom lærer og elev og atferdsvansker hos elevene (Drugli, 2012, s. 82; Overland, 2007, s. 170). Elever som utagerer forstyrrer ofte undervisningen, ødelegger for andre, bryter regler også videre. Denne gjentatte negative atferden kan forstyrre både klasseleder og medelever og kan medføre at lærer reagerer negativt i form av for eksempel irritasjon eller kritikk (Drugli, 2012, s. 82). Et slikt samhandlingsmønster er ifølge Drugli (2012, s. 82) grunnen til at det oppstår relasjonsproblemer mellom lærer og elever som viser utagerende problematferd. Videre påpekes det at den voksne blir reaktiv i stedet for proaktiv i samspill med barnet, og at interaksjonen ofte inneholder konflikter. Slik uhensiktsmessig atferd fra pedagoger kan bidra til å forsterke den negative atferden elevene viser. Overland (2007, s. 181) hevder at dersom lærer har mangel på positive følelser overfor et barn som viser utagerende problematferd, kan

det bidra til at atferden opprettholdes. Det har derfor stor betydning at lærer først og fremst endrer sin væremåte overfor elevene, og jobber mot å være en mer proaktiv voksen (Drugli, 2012, s. 83; Roland, 2013, s. 90).

Elever med atferdsproblematikk i skolen vil mest sannsynlig trenge hjelp fra læreren for å snu utviklingen og få det bedre på skolen. For at pedagogen skal kunne hjelpe disse elevene må en ha god relasjon til barna, da relasjoner påvirker hvilken oppfatning man har av andre mennesker og hvordan man forholder seg til dem (Nordahl, 2010, s. 133). Elever med dårlig relasjon til sin lærer vil ofte ikke lytte til hans hjelp. Nordahl (2010, s. 113) hevder at dersom lærer blir den signifikante andre for elevene, kan han få avgjørende betydning for dem. Med den signifikante andre menes personer som er særdeles viktig for en person og får dermed en viktig påvirkning når det gjelder læring og utvikling, da man lytter til de personer som betyr noe for en. Det er videre vist at elever som har en god relasjon til læreren trives bedre på skolen (Nordahl, 2010, s. 134). I relasjonen mellom lærer og elev er det læreren som har ansvar for relasjonen og dermed også ansvar for at det blir positive relasjoner (Pianta, 1999). Barn som utagerer får mye oppmerksomhet fra klasseleder, men dette er som regel av negativ form. Lærer bør derfor prøve å snu denne trenden ved også å gi positiv oppmerksomhet når eleven viser mestring, som for eksempel når en regel følges. Dette er et av flere aspekter som er nødvendige for å skape en god lærer-elev relasjon (Drugli, 2012, s. 83). Positive relasjoner er også en beskyttende faktor for barn som kan utvikle utagerende problematferd (Pianta, 1999, s. 21). Drugli (2012, s. 66) påpeker at det ligger mye dokumentasjon som sier at positiv lærer-elev-relasjon fremmer positiv atferd i skolen.

Lærere som klarer å etablere gode relasjoner til elevene opplever at undervisningen går lettere, da de er interesserte i det klasselederen har å si. Dette bidrar til godt samspill i klassen, der elevene også får bidra. Elever som viser utagerende problematferd har ofte vansker på det emosjonelle og det sosiale området som er vanskelig å legge bort til fordel for undervisningen. Dette kan videre medføre konsentrasjonsproblemer og problematferd som å bryte regler eller forstyrre undervisningen. Dersom lærer møter elever og deres vansker, kan det bli lettere for elevene å fokusere på læringsaktiviteten i etterkant. Når pedagoger kjenner sine elever og deres behov, er det lettere å formidle en støttende holdning. Selv om gode relasjoner legger forholdene til rette for at elevene skal få bedre sosialt utbytte på skolen, er ikke relasjoner alene nok for å hjelpe dem som viser problematferd (Drugli, 2012, s. 67).

Studier har vist at lærere som har elever i klassen som viser mye negativ atferd opplever at dette bidrar til å gjøre jobben deres vanskelig. Flere lærere får en holdning om bare «å holde ut» med denne klassen. Videre kan klasseledere få lav terskel mot å vise sinne eller irritasjon overfor elevene. Samtidig viste undersøkelsen at lærere har stort engasjement for å hjelpe disse barna, og at de la mye tid ned i dette arbeidet. Det ble derfor trukket slutninger om at problemet ikke var manglende vilje hos lærere, men heller mangel på strategier for å kunne løse det (Drugli, 2012, s. 85-86).

2.5.4 Elev-elev relasjoner

Barn og ungdom opplever relasjoner til jevnaldrende som viktig. For mange elever er skolen en sosial arena der de treffer venner, og utvikler seg sosialt. Den sosiale tilhørigheten er for flere barn hovedgrunnen til at de går på skolen (Overland, 2007, s. 213). Å ha evne til å mestre det sosiale samspillet er en vesentlig betingelse for elevers livskvalitet og identitetsutvikling (Nordahl et al., 2005, s. 192).

Gode relasjoner og samspill med jevnaldrende har stor betydning for at barn skal kunne være en del av fellesskapet og bli inkludert. God sosial kompetanse er en viktig forutsetning for dette. For elever som har manglende sosial kompetanse kan det medføre alvorlige konsekvenser for deres relasjon til jevnaldrende, og problematferd kan være en mulig konsekvens. Dette kan også medføre at elevene blir oppfattet som annerledes eller sosialt stigmatisert. Å bli oppfattet som annerledes innebærer at klassen opplever at den stigmatiserte ikke er en del av dem (Overland, 2007, s. 213).

3.0 Metode

Metodekapittelet gjør rede for hvordan og hvorfor prosjektet er gjennomført slik som det er. Kapitlet vil presentere prosessen med valg av metode, planlegging av intervju, utforming av intervjuguide, utvalg og gjennomføring av intervju. Videre vil bearbeidelse, tolkning og analyse bli gjort rede for, samt studiens reliabilitet, validitet og mulighet for generalisering. Avslutningsvis tar kapitlet for seg mulige svakheter og feilkilder ved forskningsprosessen samt temaet forskningsetikk.

Som nevnt innledningsvis er det valgt å bruke kvalitativ metode i denne studien. Kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig dersom man skal undersøke fenomen man ønsker å få en mer detaljert forståelse av. Videre kan kvalitativ metode være nyttig å bruke når man ønsker å finne kvalitet eller spesielle kjennetegn og egenskaper ved fenomenet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 32). Kvalitativ metode blir ofte forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og informanter. Denne nære kontakten mellom forsker og informanter reiser en rekke metodologiske og etiske utfordringer (Thagaard, 2013, s. 11). Dette vil bli diskutert senere i metodekapittelet.

3.1 Valg av metode

Thagaard (2013, s. 15) understreker at ved avgjørelser om hvilke fremgangsmåter som skal brukes til innsamling av data er det viktig at forsker har en systematisk tilnærming. En systematisk tilnærming innebærer at forsker har et reflektert forhold til de viktige beslutninger som tas. Dette gir grunnlaget for forskningsarbeidets kvalitet. Gjennom denne studien ønsket jeg å undersøke læreres opplevelser og erfaringer om temaet elever som viser utagerende problematferd, og som blir tatt ut av den ordinære undervisningen. Studien søkte et nyansert bilde av fenomenet. Kvalitativt forskningsintervju var den mest hensiktsmessige metoden å bruke da formålet med studien var å forstå verden fra informantenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Thagaard (2013, s. 58) hevder at kvalitativt intervju er særlig godt egnet som metode når man ønsker informasjon om hvordan mennesker opplever, forstår og reflekterer over seg selv og sine omgivelser. Videre er metoden velegnet når man skal studere personlige og sensitive emner. Når forskningsspørsmålene betinger et tillitsforhold mellom forsker og informant, kan denne metoden være svært velegnet. Relasjon mellom forsker og informanter er avgjørende for kvaliteten på data (Thagaard, 2013, s. 14). Å bruke kvalitativt

forskningsintervju er en styrke når det studeres fenomener som er vanskelige å få tilgang til ved bruk av andre metoder (Silverman, 2011, s. 17).

3.2 Planlegging og datainnsamling

Så fort oppgavens problemstilling og metodiske tilnærming var bestemt begynte planleggingen av intervjuene, parallelt med arbeidet med oppgavens teoridel. Detaljert planlegging der det tas høyde for å innhente den kunnskapen som er ønsket, og at det tas hensyn til etiske forhold er viktig før man kan starte på gjennomføringen av forskningsintervjuene.

3.2.1 Intervjuguide

I studier som bruker intervju som metode, er det ofte behov for å utarbeide en intervjuguide (Dalen, 2011, s. 26). Intervjuguiden er med på å strukturere intervjuet i større eller mindre grad. En intervjuguide kan inneholde alt fra temaer som skal diskuteres i intervjuet, til en mer detaljert rekkefølge av ferdig formulerte spørsmål (Dalen, 2011, s. 26-27; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Utarbeidelsen av en intervjuguide kan være en krevende prosess, da man her omformer studiens problemstilling til konkrete tema og underliggende spørsmål (Dalen, 2011, s. 26). Formulering av spørsmål har stor betydning for hvilke svar man får av informantene. Thagaard (2013, s. 104) trekker frem at det er viktig at spørsmålene er utformet så åpne som mulig, slik at det inviterer informanten til å fortelle. Videre understrekes det at ledende spørsmål må unngås, da dette kan påvirke svaret informanten gir og videre påvirke dataenes gyldighet. Det er viktig at forskerens forståelse og kunnskap om temaet ikke skal få prege informantenes svar. På bakgrunn av dette ble derfor ikke definisjon på sentrale begreper gitt til informantene. I stedet ble det spurt hva informantene selv legger i begrepene, og dette ble tatt hensyn til i presentasjonen og drøfting av funnene.

Studiens intervjuguide ble utformet med utgangspunkt i relevant teori som er viktig for å kunne besvare oppgavens problemstilling, se vedlegg 3, for å passe på at den informasjonen man får kunne belyses og drøftes ut fra den teorien som var valgt å bruke i denne studien. Det ble også formulert et par spørsmål til hvert hovedtema, som bare jeg hadde tilgang til, se vedlegg 4. Disse spørsmålene var for å sikre at viktige momenter under hvert tema ble dekket.

3.2.2 Utvalg

Da hensikten med denne studien var å undersøke læreres erfaring og opplevelser med elever som viser utagerende problematferd og blir tatt ut av klasserommet, var det mest hensiktsmessige å bruke strategisk utvelgelse av informanter. Strategisk utvelgelse er når forsker først har tenkt gjennom hvilken målgruppe som må delta for å få tilstrekkelig data, og neste steg er å velge ut personer fra målgruppen. Informanter blir valgt på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens problemstilling (Johannessen et al., 2010, s. 106; Thagaard, 2013, s. 60). Kriterier for å delta i denne studien var at informantene jobbet som lærere i barneskolen og hadde erfaring med barn som viser problematferd og som blir tatt ut deler av undervisningen. For å få data fra et variert utvalg, ble det hentet inn informanter fra ulike skoler.

Informantene ble rekruttert ved at ledelsen ved ulike skoler i nærliggende kommuner ble kontaktet både via mail og telefon. Forskningsprosjektets innhold, formål og en forespørsel om deltakelse ble presentert. Det ble valgt å rekruttere via skolenes ledelse for å unngå at informantene skulle føle seg presset av meg til å delta. De skolene som ønsket å delta videreformidlet denne informasjonen til lærerne. Deretter ble det opprettet kontakt mellom meg og de som meldte seg frivillig som informanter. På grunn av måten informantene ble rekruttert kan utvalget også sies å være et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013, s. 61). Informantene ble rekruttert i løpet av november og desember 2016. Frem til intervjuene skulle gjennomføres i februar 2017 trakk tre av informantene seg. Dette medførte at det ble innhentet tre nye informanter i løpet av januar og februar 2017.

Utvalget for denne studien består av i alt seks lærere. To spesialpedagoger og fire kontaktlærere, som alle jobber på 1.-7. trinn. Informantene jobber ved seks ulike skoler i fire ulike kommuner. Alle informantene har erfaring med elever som viser problematferd og at de blir eller har blitt systematisk tatt ut av klasserommet deler av undervisningen. Antall informanter er tilpasset studiens tidsramme og omfang.

3.2.3 Prøveintervju

Da intervjuguiden var ferdig utarbeidet ble det gjennomført et prøveintervju. Dalen (2011, s. 30) understreker at det alltid må foretas et eller flere prøveintervju i kvalitative intervjustudier, for å teste ut intervjuguiden og forskers ferdigheter som intervjuer. Prøveintervjuet ble utført med en lærer som oppfulgte de krav som var satt til informantene.

Intervjuguiden ble sendt til deltakeren to dager i forkant. Selve intervjuet ble tatt opp på diktafon i tråd med anbefalingene til Dalen (2011, s. 30) om å prøve ut hvordan det tekniske utstyret fungerer.

I etterkant av intervjuet ble det foretatt noen endringer i intervjuguiden, men stort sett så det ut til at intervjuguiden fungerte etter intensjonene. Tilbakemelding fra læreren var at spørsmålene dekket sentrale tema i forhold til problemstillingen og at jeg som intervjuer ivaretok læreren under intervjuet slik at det følte greit å delta. Deltakeren pekte også på utfordringen om at informantene kan komme til å svare det som er "riktig" under intervjuet, og ikke hva de egentlig opplever og erfarer. Dette er et forhold som vil bli diskutert under punkt 3.5 *mulige feilkilder*, siden det kan påvirke data. Det som ble bestemt med bakgrunn av dette, var at jeg skal før intervjuene starter informere informantene på en måte som bidrar til at de føler det er trygt å gi ærlige svar. Det skal informeres om at studien er interessert i lærerens reelle svar, og at lærer ikke bør svare det han tenker er mer «riktig». Det skal ikke oppfattes som det finnes noe riktig eller galt svar. Videre skal det igjen opplyses om at dette ikke kan føres tilbake til lærer og ikke vil få noen konsekvenser senere.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Den informasjonen man får gjennom et intervju er avhengig av relasjonen mellom forsker og informant. Det var derfor viktig at det ble skapt og opprettholdt god kontakt mellom informantene og meg under intervjuene. Det er flere forhold som kan påvirke denne relasjonen (Johannessen et al., 2010, s. 142). Johannessen et al. (2010, s. 142) hevder videre at hvordan forsker håndterer den innledende fasen av intervjuet og hvordan prosjektet legitimeres har avgjørende betydning for intervjuets informasjonsverdi. Situasjonen og konteksten rundt intervjuet påvirker også. Intervjuene ble derfor gjennomført på skolene der informantene jobbet på tidspunkt som passet dem best, slik at det skulle være lettest mulig for lærerne å delta. Overnevnte faktorer kan bidra til at situasjonen følte tryggere for informantene. Før selve intervjuet startet ble intervjusituasjonen kort forklart for informanten, formålet med intervjuet, at det skulle brukes diktafon og at det i etterkant ville bli transkribert. I tillegg ble informantene spurt om de lurte på noe før intervjuet, i tråd med anbefalinger fra Johannessen et al. (2010, s. 142-143). Kvale og Brinkmann (2010, s. 193) hevder at kvaliteten på intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet. Det ble derfor etter beste evne forsøkt å gjennomføre de seks intervjuene så likt som overhodet mulig og det ble forsøkt å skape en tillitsvekkende

atmosfære der informantene kunne føle seg trygge til å fortelle. En begrensning er likevel at intervjusituasjonen ble tilpasset kommunikasjonen til hver enkelt informant. Dette kan derfor ha bidratt til at intervjuene ikke ble helt identiske og dermed påvirket kvaliteten på det videre arbeidet med datamaterialet.

Ved bruk av kvalitativ forskningsintervju er intervjuer selv forskningsinstrumentet (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 193). Intervjuer bør derfor ha solide kunnskaper om temaet som undersøkes og ha gode kommunikative ferdigheter. I forkant av intervjuene hadde jeg derfor satt meg inn i teori på feltet og som nevnt tidligere gjennomført et prøveintervju. Under intervjuene skal det hele tiden tas raske valg om hva det skal spørre om, og hvordan. Det stilles derfor store allsidige krav til intervjuer (Thagaard, 2013, s. 99). Som tidligere nevnt var det intervjuguiden som strukturerte intervjuene. Det ble langt opp til pauser underveis slik at jeg fikk mulighet til å reflektere rundt informasjonen som kom og hvordan intervjuet burde gå videre. Dette var også nyttig for informantene som da fikk muligheten til å vurdere om de ønsket å fortelle mer. Slike pauser ble markert med «nå går vi over til..» (Thagaard, 2013, s. 103). Avslutningsvis ble informantene spurt om det var noe de ønsket å legge til. Dette må gjøres for å sikre at alle momenter som kunne være relevant for oppgavens problemstilling kom med. Videre gav dette også mulighetene for informantene å komme med andre tanker de eventuelt satt med. Intervjuene varte i gjennomsnitt 45 minutter.

Informantene fikk tilsendt intervjuguiden to dager i forkant av intervjuet, slik at de skulle få muligheten til å forberede seg. Fordelen med å sende intervjuguiden er at man da kan få mer detaljerte svar. Videre kan dette også bidra til at informanten føler seg tryggere og mer avslappet under intervjuet. Ulemper kan være at informanten gir svar som er mer «riktige», og gjerne unnlater å fortelle hvordan det virkelig er. For å unngå dette fikk informantene derfor bare tilsendt hovedtemaene. I tillegg ble det presisert før vi startet at intervjuet hadde som formål å undersøke læreres erfaringer og opplevelser. Under intervjuene var det hovedtemaene som styrte samtalen. Det ble supplert med de utformede spørsmålene der det var nødvendig. Hvor mange spørsmål og oppfølgingsspørsmål som ble stilt, varierte på intervjuene.

3.3 Bearbeidelse, tolkning og analyse av data

Intervjuene som ble tatt opp som digitale lydfiler ble i kort tid etter gjennomføringen transkribert. Fordeler med å bruke lydopptak under intervju er at man da kan konsentrere seg

om intervjuets emne og dynamikk. Videre blir ordbruk, pauser, tonefall og lignende tatt opp og det kan enkelt spilles av flere ganger i arbeidet med transkribering og analysering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205; Thagaard, 2013, s. 112). Dataprogrammet Nvivo ble brukt både til transkriberingen og senere til tolkning- og analysearbeidet. Jeg har transkribert alle intervjuene selv. Arbeidet førte til at jeg fikk svært god kontroll på og kjennskap til datamaterialet, noe som la et solid grunnlag for videre arbeid med tolkning og analyse. Intervjuene ble transkribert på dialekt. Lange pauser, gjentakelser og tilfeller der informantene sa mye «eeee» ble ikke tatt med, da transkripsjonene skal brukes til å få frem læreres erfaringer og opplevelser, og ikke til en detaljert språklig analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). De gangene informantene sa sitt eget navn, navn på skolen eller andre momenter som kunne røpe deres identitet ble ordene transkribert med «X» og deretter en forklaring i parentes. Ovennevnte valg ble gjort for å anonymisere informantene og sikre konfidensialiteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). I etterkant av intervjuene ble alle informantene spurt om de ønsket å lese gjennom det transkriberte intervjuet for å sikre at jeg hadde forstått dem riktig. Tre av informantene benyttet seg av dette, men ingen hadde innvendinger.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) hevder at transkripsjoner er «...svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler». Dette bygger på at forskjellene mellom talespråk og skriftspråk kan skape praktiske og prinsipielle problemer. Transkripsjoner oversetter talespråk til skriftspråk, og konstruksjonen krever en rekke vurderinger og beslutninger underveis. Dette er blant annet fordi velformulerte muntlige utsagn kan virke usammenhengende og bære preg av gjentakelser når det transkriberes direkte. Videre går også stemmeleie, intonasjon og åndedrett tapt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Da arbeidet med masteroppgaven går over kort tid og alt arbeidet med intervju, transkribering og analyse er utført av meg, vil jeg hevde at datamaterialet hele tiden har vært forholdsvis klart i minnet. Dette kan være med å minimere mulighetene for at overgangen fra talespråk til skriftspråk har påvirket datamaterialet betydelig. Men det tas med i videre arbeid med tolkning, analyse og presentasjon som en mulig feilkilde.

I følge Thagaard (2013, s. 161) kan i prinsippet ikke tolkning og analyse skilles fra hverandre. Dette på grunn av måten materialet deles inn på og de begrepene som benyttes av forsker, reflekterer den forståelsen forsker utvikler i forhold til dataene. Prosessen med analyse og tolkning av data startet allerede ved kontakten med informantene under intervjuene, da det der

ble tatt beslutninger om hvilke temaer som ble utdypet. Disse beslutningene var basert på mine fortolkninger av situasjonen. Videre ble det utviklet en forståelse av fenomenet som ble studert under kontakten med felten (Thagaard, 2013, s. 120). I forkant av intervjuene hadde jeg, som tidligere nevnt, satt meg inn i relevant teori som er blitt belyst i oppgavens teorikapittel, og dermed utviklet en forforståelse av fenomenet. Analyse og tolkningsprosessen har derfor blitt preget av dette. I tillegg har tidligere erfaring og forestillinger påvirket (Thagaard, 2013, s. 167).

I analyseprosessen ble de transkriberte intervjuene dekontekstualisert, det vil si oppdelt og atskilt fra sin opprinnelige sammenheng. Deretter ble dataene rekontekstualisert under tolkningsprosessen. Da ble teoretiske relevante begreper knyttet til kategorier i materialet (Thagaard, 2013, s. 167). Analyse og tolkningsprosessen er gjennomført i tråd med Thagaard (2013, s. 167) som hevder at «Formålet med kvalitativ analyse er å utvikle en forståelse av dataene som går utover de beskrivelser deltakerne gir av sin situasjon og sine synspunkter». Videre hevdes det at det er viktig at analysen gjennomføres på en måte som bidrar til å fremheve mening i teksten. Fenomenet som studeres skal settes i en større sammenheng, og det skal bringes noe nytt inn i de temaene som analyseres (Thagaard, 2013, s. 167-168).

I denne studien er det benyttet koding av intervju-uttalelser som dataanalyse. Dette innebærer at jeg først leste nøye gjennom de transkriberte intervjuene for å få oversikt og identifisere hvilke tema som var hensiktsmessige å bruke for å betegne utsnitt av data. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226; Thagaard, 2013, s. 158-159). Det ble brukt teoretiske begreper for å fremheve dataenes innhold, samt noen koder som oppstod underveis i arbeidet (Thagaard, 2013, s. 159). Det er derfor brukt både begrepsstyrt og datastyrt koding i denne studien. Fordel ved å bruke koding av datamaterialet var at jeg ble tvunget til å bli godt kjent med materialet og fikk en oversikt som ble nyttig i videre i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Analysens neste trinn var å klassifisere de utsnitt av data som var blitt kodet, i kategorier. Kategoriseringen innebar altså at de lange intervjuuttalensene ble redusert til enkle kategorier, som resulterte i en mer oversiktlig tekst som det ble mulig å identifisere sentrale tema og mønster utfra (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226-228; Thagaard, 2013, s. 160). Studien brukte en tematisk analytisk tilnærming, da datamaterialet rettet oppmerksomheten mot temaer som er representert i studiens teoridel og intervjuguide (Thagaard, 2013, s. 181). Databehandlingsprogrammet Nvivo ble brukt til å gjennomføre tolknings- og analysearbeidet. Thagaard (2013, s. 191) hevder at temasentrerte analyser kritiseres for å ikke ivareta et

helhetlig perspektiv, da utsnitt løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. For å opprettholde et helhetlig perspektiv og ivareta informantens integritet ble det derfor gjennom hele prosessen vurdert hvert enkelt utsagn fra et intervju opp mot intervjuet som helhet (Thagaard, 2013, s.181).

3.4 Studiens reliabilitet, validitet og generalisering

Thagaard (2013, s. 22-23) problematiserer bruken av reliabilitet og validitet ved kvalitativ forskning, da begrepene har en annen betydning enn ved bruk i kvantitative studier.

Det henvises til ulike lærebøker som foreslår å bruke andre betegnelser, da begrepene *reliabilitet, validitet og generalisering* opprinnelig er knyttet til kvantitativ forskning. Da det ikke har nedfelt seg noen etablert praksis innenfor kvalitativ forskning som anvender alternative begreper for å vurdere spørsmål om forskningens legitimitet, argumenterer derfor Thagaard (2013, s. 23) i sin litteratur for å bruke begrepene. Begrepene benyttes også av Kvale og Brinkmann (2015). Da dette metodekapittelet støtter seg på ovennevnte litteratur er det på bakgrunn av dette valgt å bruke begrepene *reliabilitet, validitet og generalisering* til evaluering av forskningsprosjektet for å skape tillit til forskningen og vise forskningens kvalitet (Johannessen et al., 2010, s. 229; Thagaard, 2013, s. 201).

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til om studien er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). Det er vanskelig å undersøke datainnsamling ved kvalitative studier da det er samtalen som styrer datainnsamlingen og forsker bruker seg selv som forskningsinstrument (Johannessen et al., 2010, s. 229). Da prinsippet om at forsker oppfattes som uavhengig i relasjon til informantene ikke er holdbart i kvalitative forskningsprosjekt der mennesker forholder seg til hverandre, må det gis en åpen og detaljert fremstilling av hvordan datamaterialet har blitt utviklet i løpet av prosessen for å styrke studiens troverdighet (Johannessen, 2010, s. 230; Thagaard, 2013, s. 202). Det er derfor beskrevet hvordan informantene ble kontaktet, hvordan intervjuene ble planlagt og gjennomført, og hvordan bearbeidelse, tolkning og analyse av datamaterialet har blitt gjennomført. Ved å gjøre denne studien transparent slik at forskningsstrategi, analysemetoder og hvilket teoretisk grunnlag tolkninger er bygget på styrkes reliabiliteten (Silverman, 2011, s. 360).

Da det i denne studien ble brukt semistrukturerte intervju, der det ofte forekommer ulike spørsmål og ulik vektlegging, vil det gjerne være vanskelig for andre forskere å gjennomføre

samme studie og få likt resultat. Likevel kan det hende at man ville funnet likhetstrekk i funnene. For å styrke reliabiliteten til forskningsprosjektet ble det forsøkt å unngå ledende spørsmål, slik at informantene selv fikk mulighet til å reflektere over spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Det er forsøkt å gjøre forskningsprosessen åpen og transparent i de ulike delene i dette metodekapittelet. Videre i oppgaven er jeg opptatt av at det skal fremkomme tydelig hva som er direkte informasjon fra informantene, og hva som er mine egne tolkninger og vurderinger.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om tolkning av data og om gyldigheten av tolkninger forsker har kommet frem til (Thagaard, 2013, s. 204). Johannessen et al. (2010, s. 230) trekker frem at «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskers fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten». Ifølge Thagaard (2013, s. 205) styrker forsker validiteten ved å skape gjennomsiktighet og ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. For å styrke denne studiens validitet blir det tydelig gjort rede for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner studien har kommet frem til.

Andre momenter som kan påvirke validiteten er om forsker har en posisjon innenfor det miljøet som studeres, eller om man er utenforstående. Forskere som står innenfor miljøet har særlig godt grunnlag for forståelse av fenomenet som studeres. Forskers erfaring gir grunnlag for gjenkjennelse som videre blir utgangspunkt for forståelsen som utvikles. Erfaring fra feltet kan også medføre at man overser det som eventuelt er forskjellig fra egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 206). Min posisjon i forhold til det som studeres vil derfor ha betydning for min forståelse av fenomenet. Jeg har lite erfaring fra det miljøet som studeres da jeg er fulltidsstudent og ikke har jobbet som lærer. Gjennom studietiden og arbeidet med dette prosjektet har jeg tilegnet meg kunnskap og gjort meg opp meninger som likevel vil prege mine tolkninger.

3.4.3 Generalisering

Fortolkning av datamaterialet kan gi grunnlag for overførbarhet. Generalisering handler derfor om den tolkningen som utvikles også kan være relevant i andre sammenhenger (Johannessen et al., 2010, s. 231; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289; Thagaard, 2013, s. 210). Det er forsker som skal argumentere for om det studien har kommet frem til kan være relevant også i andre

sammenhenger. «Overførbarhet kan betegnes som en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt, settes inn i videre sammenheng» (Thagaard, 2013, s. 211-212). Slik kan en enkelt undersøkelse bidra til en mer teoretisk forståelse. Videre er det viktig at den tolkningen som utvikles på bakgrunn av en studie, kan bli utprøvd og videreutviklet i nye studier (Thagaard, 2013, s. 211). Ut fra denne studiens art kan det generelt ikke generaliseres. Utvalget består av bare seks informanter og er derfor ikke et representativt utvalg i forhold til antall lærere som jobber i felten. Denne studiens intensjon har derimot vært å få et nyansert bilde av fenomenet. Studien belyser et viktig og aktuelt tema i skolen. Siden informantene jobbet på seks ulike skoler i fire forskjellige kommuner var det noe bredde i utvalget og det kan derfor hende at flere lærere vil kjenne seg igjen i de ulike erfaringene og opplevelsene informantene har delt. Videre kan dette medføre at andre som jobber i skolen kan dra nytte av, eller tilegne seg ny kunnskap etter å ha lest studien.

3.5 Mulige feilkilder

I kvalitative studier vil det ofte være flere mulige feilkilder. Hvor ærlige og oppriktige svar informantene har gitt i undersøkelsen er vanskelig å vurdere. Det en likevel kan gjøre er å diskutere mulige årsaker til hva som kan ha påvirket informantene og kritisk vurdere valg som er blitt tatt under forskningsprosessen.

Valget om å gå via skolens ledelse for å rekruttere informanter for å unngå at informantene opplevde press fra meg, kan likevel ha medført at informantene har kjent på et press om å delta. De kan ha opplevd press fra ledelsen om hvordan de svarer på spørsmålene og representerer skolen. Det kan tenkes at ledelsen ved skolene har valgt å spørre lærere som vil sette skolen i et godt lys, selv om denne undersøkelsen ikke har hovedfokus på skolene.

Det å sende intervjuguiden til informanten noen dager i forkant kan som tidligere nevnt være med å prege svarene informanten gir. Informanten får da muligheten til å tenke over hva de vil svare og gjerne også lese seg opp på emner. Fordeler ved ikke å sende intervjuguiden er at en da kanskje reduserer muligheten for at informanter svarer det «riktige» (Ringdal, 2013, s. 358-359). På en annen side kan man miste flere viktige poeng dersom informantene ikke får forberede seg, da det kan være vanskelig å komme på alt under intervjuet. Det ble valgt og ikke presentere definisjonen for utagerende problematferd for informantene, da dette kan medføre at en skyver sine holdninger og forforståelse på informanten (Ringdal, 2013, s. 358-

359; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det ble derfor valgt å stille spørsmål om hvordan informantene selv definerer dette, og ta hensyn til dette i fremstillingen av funn og videre drøfting. Ulempene ved dette valget er risikoen for at informantene definerer fenomenet veldig annerledes enn hvordan oppgaven definerer begrepet. Innledningsvis i hvert intervju ble informantene oppfordret til å svare ærlig på spørsmålene som ble stilt, og ikke svare det som de opplever er det riktige svaret eller som er mer sosialt akseptert selv etter oppfordring i forkant. Videre kan det diskuteres om spørsmålene som ble spurt var ledende. Det ble forsøkt å unngå dette i utformingen av intervjuguiden, men informantene kan likevel ha oppfattet dem slik. Selv om det ble prøvd å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål som ikke er ledende, kan likevel informantene ha fått en oppfatning av mine holdninger og kunnskap, og dermed kan også svarene ha blitt preget. Relasjonen mellom informant og meg kan også ha vært avgjørende for informantenes svar (Johannessen et al., 2010, s. 138 og 142). En svakhet med studien er at informantenes forståelse av elevenes atferd i for liten grad ble fulgt opp. Det burde vært stilt mer utfyllende oppfølgingsspørsmål om dette, da det kunne gitt mer nyttig og interessant informasjon. Studien har derfor for lite data om lærernes opplevelse og forståelse av systemene rundt barna og deres tanker om hvordan dette kan påvirke dem. Dette er alle momenter som kan ha vært med å prege svarene til informantene og dermed føre til at de ikke har svart hva de egentlig mener. Dette vil prege studiens funn og videre drøfting.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) påpeker at et forskningsintervju er en samtale med klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. Dette begrunnes med at intervjuet skiller seg vesentlig fra en åpen samtale mellom to likestilte parter. Intervjuer sitter ofte med vitenskapelig kompetanse om fenomenet, det er intervjuer som definerer intervjusituasjonen, stiller spørsmål og velger hvilke svar som skal følges opp. Videre er intervju en enveis dialog der utspørringen bare går en vei. I tillegg har ofte intervjuer det store privilegium med å fortolke og rapportere det informanten sier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Ved å være bevisst på dette asymmetriske maktforholdet under intervjuene kan intervjuer lettere legge til rette for at informanten i minst mulig grad skal kjenne på dette. Likevel vil det være vanskelig å fjerne det helt, og derfor vil det være en mulig faktor som kan ha påvirket informantenes svar. Samtidig var jeg uerfaren som lærer og kjente derfor lite til praksis, dette kan ha medført at jeg som fagperson ble oppfattet som mindre truende for informantene.

3.6 Forskningsetikk

Forskningsetiske problemstillinger preger hele forskningsprosessen, fra planlegging av problemstilling til drøfting av funn. I kvalitative studier som denne der forsker har direkte kontakt med informantene vil forskers praksis være viktig. Beslutninger som tas i løpet av forskningsprosessen vil berøre de personene som blir studert. Derfor skal man til enhver tid ha særskilt fokus på de etiske prinsippene og de juridiske retningslinjene som definerer forholdet mellom forsker og informant (Thagaard, 2013, s. 23-24; Johannesen et al., 2010, s. 89). Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag (NESH, 2016) har utviklet forskningsetiske retningslinjer som skal være rådgivende og veiledende for forsker. Denne studien har gjennomført seks kvalitative intervju, der det var direkte kontakt mellom forsker og informant. Prosjektet var derfor meldepliktig. Prosjektet ble meldt opp og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), se vedlegg 1. Videre vil det gjøres rede for hva som er gjort for å ivareta de etiske retningslinjene i studien. Dette gjøres ved å presentere tre sentrale hovedprinsipper som også ofte brukes internasjonalt; *Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse* (Flick 2007, Kvale & Brinkmann 2009, Silverman, 2010 referert i Thagaard, 2013, s. 26).

3.6.1 Informert samtykke

Studien har tatt utgangspunkt i informanter som har gitt sitt frie informerte samtykke til å delta. At samtykket er informert innebærer at informantene har fått tilstrekkelig med informasjon om prosjektets formål og hva det vil innebære og delta i prosjektet. Videre skal samtykket skal være fritt, noe som innebærer at informantene ikke skal utsettes for utilbørlig press (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; NESH, 2016, s. 15). Ifølge NESH (2016, s. 14) forebygger informert samtykke krenkelser av personlig integritet og det sikrer informantenes frihet og selvbestemmelse.

Førstegangskontakten ble tatt via telefon og mail til ledelsen på skolen. Her ble det presentert hvem studenten var, hva prosjektet gjaldt og hva det ville innebære å delta på intervju. De rektorene som godkjente at dette prosjektet kunne gjennomføres fikk samtykkeskjema med informasjon om prosjektet sendt via mail, se vedlegg 2. Dette videreformidlet rektorer til lærere som kunne være aktuelle informanter til studien. På denne måten fikk informantene informasjon om prosjektet og mulighet til å vurdere sin deltakelse før jeg fikk vite hvem informantene var. Det kan likevel hende at informantene har opplevd press fra ledelsen om å

delta i prosjektet. Dette er utenfor min kontroll og det er lite muligheter for å sjekke, men det er viktig å være bevisst på at dette kan være tilfelle. Under intervjuene var det ingen signaler fra informantene på dette. I forkant av intervjuene signerte informantene samtykkeskjemaet i tråd med anbefalinger fra NESH (2016, s. 15). Informantene har til enhver tid hatt sin rett til å trekke seg fra prosjektet, uten at dette ville fått negative konsekvenser for dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Thagaard, 2013, s. 26). Som tidligere nevnt var det tre av informantene som valgte å trekke seg fra studien. To av informantene trakk seg tidlig i prosessen og begrunnet med at de ikke syntes de hadde nok erfaring på området. En informant trakk seg på grunn av sykdom. Dette skjedde før intervjuguiden ble sendt ut.

3.6.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer at all informasjon forsker innhenter under forskningsprosessen ikke skal videreformidles på måter som kan identifisere informanten. Dette vil si at personlige opplysninger skal være aidentifisert, og at det som publiseres skal være anonymisert (NESH, 2016, s. 16; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Thagaard, 2013, s. 28). Det stilles dermed store krav til hvordan forsker behandler informasjon fra prosjektet. Formålet med denne studien var å undersøke læreres argumenter og opplevelser om det aktuelle temaet. Det ble derfor ikke spurt om elevsaker og taushetsbelagt informasjon.

Ifølge NESH (2016, s. 18) bør "... de identifiserende opplysningene lagres sikkert og separat fra øvrig forskningsmateriale (data)". Videre anbefales det at alt forskningsmateriale skal oppbevares forsvarlig og utilgjengelig for uvedkommende. I dette prosjektet har all skriftlig informasjon blitt oppbevart nedlåst, og digitale filer har vært lagret med passord på minnepenn som ble oppbevart nedlåst. Bare studenten har hatt tilgang til denne informasjonen. I presentasjonen av funn har informantene fått fiktive navn. Listen som kobler informantene opp mot fiktive navn har også blitt oppbevart adskilt og nedlåst fra resten av datamaterialet. Når prosjektet avsluttes vil alt materialet fra intervjuene bli makulert, og data- og lydfiler vil bli slettet.

3.6.3 Konsekvenser av deltakelse

Når man gjennomfører studier er det viktig at man er bevisst de konsekvensene deltakelse i forskning kan ha for informantene. Som forsker har man ansvar for å unngå at informantene blir utsatt for alvorlige eller urimelige belastninger som konsekvens av forskningen. Videre

skal forsker opptre på en måte som verner om menneskeverdet. Informantenes integritet, frihet og medbestemmelse skal respekteres (NESH, 2016, s. 19; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107; Thagaard, 2013, s. 30). Forsker bør tenke gjennom hvilke konsekvenser studien kan ha for informantene, og vurdere hvordan informantene kan beskyttes mot uheldige bivirkninger (Thagaard, 2013, s. 30). Thagaard (2013, s. 30) viser til tidligere erfaringer fra intervjustudier der informantene synes det var interessant å bli intervjuet, da det å fortelle om sin egen situasjon til en interessert lytter skapte bedre innsikt i egen situasjon. Dette stemmer overens med min erfaringer fra intervjuene som jeg nå har gjennomført. Jeg opplevde at stemningen var god både før, under og etter intervjuene med samtlige informanter. Informantene var tilsynelatende engasjerte i emnet og hadde flere erfaringer å dele. Flere av informantene uttrykte at dette var et viktig og interessant tema å belyse. Selv om oppgavens intensjon var å fange opp lærers opplevelser og erfaringer rundt emnet var det viktig at jeg som intervjuet var påpasselig med at intervjuene ikke skulle bli ubehagelige for informantene. Dette er et tema som kan være ømt og sårt for lærere, og de kan ha negative opplevelser og erfaringer. Det ble derfor etterstrebet å formulere spørsmål som ikke skulle skape ubehag eller følelse av nederlag hos informanten. I etterkant ble det konkludert med at intervjuene var en positiv opplevelse både for informantene og meg.

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

Det er valgt å presentere data og drøfte funnene underveis i samme kapittel for at informasjonen skal være lettere tilgjengelig for leser. Data spriker til dels på flere områder og det ville derfor vært vanskelig å kunne drøfte funn uten for mange gjentakelser i et eget drøftingskapittel. Videre er det hensiktsmessig at informasjon som hører sammen, blir presentert sammen. En slik presentasjon skaper også bedre sammenheng for leser.

Informantene som deltok i studien hadde på noen forhold svært ulike opplevelser og erfaringer mens det andre ganger var mer likehet. I fremstillingen av resultatene er det viktig at en kan se hvilken informasjon som kommer fra hvem, da informasjon fra en informant bør ses som en helhet. Det blir derfor vurdert som hensiktsmessig at leser vet hvem som har sagt hva. Derfor blir informantene presentert individuelt. Navnene er fiktive.

Først i dette kapittelet presenteres informantene, og deres erfaring og arbeidsoppgaver beskrives i korthet. Videre blir organiseringen av undervisningen utenfor klasserommet på de ulike skolene informantene jobbet ved presentert. Dette blir gjort for at leser skal kunne danne seg et bilde av hver enkelt informant, da denne informasjonen henger sammen med svarene informantene har gitt i intervjuet. For å skape en videre oversikt over studiens funn er det valgt å dele resultatene inn i fire hovedområder; *lærernes forståelse av elever med utagerende problematferd, lærerens argumenter for å ta elevene ut av undervisningen, hva lærerne opplevde som konsekvensene av at elevene ble tatt ut, lærernes opplevelser av skolens utilstrekkelighet og skoleskapt problem* og til slutt *lærernes opplevelse av støtte*. Drøfting av funn vil skje underveis. I kapittelet er det lagt vekt på å skille hva som er resultatpresentasjon, tolkning og drøfting, slik at leser til enhver tid vet hva informantene har sagt og hva som er forskerens tolkninger. For å gjøre dette tydelig for leser blir informantenes utsagn og sammenfatninger av disse presentert og deretter tolket og drøftet før neste resultat blir presentert.

4.1 Presentasjon av informantene

Innledningsvis i alle intervjuene ble det stilt spørsmål om informantenes erfaring på området. Det ble også spurt om elevenes alder og skolestørrelse. Alle informantene hadde lang og bred erfaring innen området elever som viser utagerende problematferd. Noen snakket om erfaringer fra elever de hadde hatt tidligere, mens andre pratet om erfaringer fra elever de

hadde på daværende tidspunkt. Kriteriet for å være informant var at de hadde erfaring fra barneskolen. Samtlige informanter viste til elever de hadde hatt på mellomtrinnet. Noen trakk i tillegg frem eksempler fra tredje og fjerde trinn.

Marit og Nina var begge spesialpedagoger. Begge jobbet på forholdsvis store skoler. Marit jobbet både med elever som ble tatt ut i grupper og en til en. Nina jobbet med elever en til en, som ble tatt mye ut av undervisningen i lengre perioder. Begge forklarte også at de var med inne i den ordinære undervisningen med den enkelte elev.

Anne, Julie, Liv og Linda var alle lærere og jobbet som kontaktlærere. Liv jobbet på en mindre skole, mens de andre jobbet på forholdsvis på store skoler. Anne og Julie hadde begge hatt elever som ble tatt mye ut av undervisningen i lengre perioder. Liv hadde også erfaring med dette, men i mindre grad. Linda hadde stort sett hatt elevene i klasserommet, utenom noen timer med spesialundervisning ute av klassen.

Nina, Anne og Julie skilte seg noe fra de andre informantene, ettersom de beskrev elever som hadde blitt tatt ut av undervisningen store deler av tiden, over et år eller lengre. Grunnen til dette var ifølge informantene at atferden var så graverende at elevene ikke kunne være i klasserommet, både av hensyn til dem selv, andre barn og voksne. I Anne og Julie sitt tilfelle var kommunens ressurscenter koblet inn i saken. Videre forklarte alle at elevene gradvis ble tilbakeført til klassen, i varierende omfang.

4.2. Organisering av undervisning utenfor klasserommet

Det ble spurt om hvilke tiltak elevene ble satt inn i når de ble tatt ut av den ordinære undervisningen. Her ble det etterspurt hvordan tilbudene fungerte i praksis, hvilke voksne som var tilstede og hvilket innhold undervisningen hadde. Som forventet var det ulike svar fra informantene, ettersom skolene hadde ulik organisering. For å presentere resultatene på en mest mulig ryddig og oversiktlig måte er det valgt å bruke en matrise.

	Marit	Nina	Anne	Julie	Liv	Linda
Spesialundervisning en til en utenfor klasserommet.	X	X	X	X	X	X
Spesialpedagog inne i undervisningen sammen med elev.	X	X				
Undervisning en til en utenfor klasserommet med assistent.		X	X	X	X	
Etablert gruppe på tvers av trinn, med fokus på fag.	X					
Elever var på tiltak utenfor skolen, deler av skoletiden.					X (Var under planlegging)	
Miljøterapauter jobbet med elever, i eller utenfor klasserommet.			X			X

Tabell 1: Fordeling av ulike tiltak.

Matrisen viser hvilke tiltak de ulike informantene forklarte at de hadde satt i verk for elevene. Som det fremgår av matrisen hadde altså noen av elevene flere ulike tiltak. Alle informantene sa elevene fikk spesialundervisning en til en utenfor klasserommet. De andre tiltakene varierte noe fra informant til informant.

Informantene forklarte at skolens ressurser spilte en stor rolle i hvilket tilbud de kunne gi elevene utenfor den ordinære undervisningen. De pekte blant annet på mangel på grupperom, mangel på personal og skolens størrelse som viktige faktorer.

Informantene fortalte at det var flere som var med å fatte avgjørelsene om at elever skulle tas ut av den ordinære undervisningen. På samtlige skoler var det kontaktlærer i samråd med ledelsen og spesialpedagog som tok avgjørelsen. I tillegg fortalte Anne og Julie at i deres tilfelle hadde også kommunenes ressursteam vært med. Alle informantene fortalte også at foreldre fikk være med på avgjørelser. På spørsmål om elevene fikk delta i beslutningen fortalte lærerne at elevene ofte ikke ble informert før avgjørelsen nærmest hadde blitt tatt. I tillegg hevdet noen av informantene at elevene ikke var i stand til å ta en slik avgjørelse selv, men at elevens meninger likevel ble tatt hensyn til i en viss grad.

4.3 Lærernes forståelse av elever som viser utagerende problematferd

Flere av spørsmålene i intervjuguiden omhandlet hvordan informantene oppfattet og forstod elever som viste problematferd. Dette ble blant annet gjort for å sikre at lærerne og jeg snakket om de samme fenomenene. Videre var dette også interessant for studien, da lærernes forståelse av disse barna mest sannsynlig påvirket hvilket opplegg og tiltak som ble etablert rundt dem. Disse funnene legger dermed et viktig grunnlag for forståelsen av pedagogenes meninger og argumenter senere i kapittelet.

4.3.1 Forståelse av atferd

I intervjuet ble det spurt om hvilken forståelse informantene hadde av begrepet utagerende problematferd og hva de tenkte årsakene til atferden var, da det som nevnt i metodekapittelet ikke ble gitt en definisjon av begrepet. I tillegg ble det spurt om hvordan atferden viste seg, eventuelle synlige mønster og hyppighet. Samtlige av informantene beskrev elever som viste eller hadde vist utagerende problematferd daglig. Atferden ble beskrevet som det å kaste gjenstander i klasserommet, fysisk utagering mot barn og voksne, som slag og spark, lage høye lyder og vandring rundt i rommet.

Anne: «Når man tenke utagering så e det kanskje først og fremst en slik uro som kan føre til alt i fra kasting av ting i klasserommet til å velte stoler, brøling, hyling og slag.»

Julie: «Det e vell elever som agere fysisk. At de e fysiske mot seg sjøl, medelever eller mot voksne.»

Linda: «Det e vell helst disse her som slår, spenne, sparke og stikke av fra undervisningen.»

Informantene hadde altså lik forståelse av hvordan atferden utspilte seg. Denne forståelsen var i samsvar med definisjonen til Ogden (2015, s. 16) som er brukt for å definere utagerende problematferd i denne oppgaven. Definisjonen deler inn problematferd etter alvorlighetsgrad. Informantene beskrev at elevene viste atferd som passet inn på alle de tre nivåene; *undervisnings- og læringshemmende atferd, norm og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsproblem*. Store deler av atferden som ble beskrevet passer inn under de to sterkeste alvorlighetsgradene. Funnene bekrefter dermed at informantene pratet om de samme elevene

og fenomenene som jeg var ute etter å undersøke i denne studien. Resultatene egner seg derfor til å bli drøftet mot teori fra oppgavens teorikapittel.

Årsaker til atferdsproblematikken ble beskrevet som veldig sammensatt og forskjellig fra elev til elev. Informantene mente at det var vanskelig å vite hva årsakene til vanskene var. Samtlige nevnte at barna som viste denne typen atferd ofte hadde en diagnose. Videre påpekte informantene at elevenes livssituasjon også var en viktig faktor for å forklare atferden på skolen.

Anne: «Det e sammensatt, veldig sammensatt. I noen tilfeller e det gjerne resultat av en diagnose» (...) Det e en mekanisme inni en. Det e en vanske eleven har som gjør at han ikkje ser annen fluktmåte enn å slå, enn å hive den stolen, krølle det arket eller ka det måtte ver.»

Julie: «Ofte e jo diagnoser involvert. Men og at de e barn som gjerne har veldig forskjellige rammer hjemme i forhold til skolen. At de møte mye krav og forventninger på skolen som de ikkje e vant med hemma.»

Linda: «Årsaker kan ver så mye. Någe handle om at ungene har masse bagasje med seg, som for eksempel fosterhjemsbarn og som har hatt det veldig tøft opp i gjennom.»

Også her hadde informantene like beskrivelser. Det ble trukket frem at årsakene kunne ligge hos elevene. Det at flere trekker frem at barna hadde diagnoser er i overensstemmelse med Nordahl et al. (2005, s. 38) og Smith (2004, s. 19) som indikerer at flere elever i barneskolen som viser utagerende problematferd ofte har en diagnose. Nordahl (2010, s. 42) peker på læreres kjennskap til barna som avgjørende for hvilken måte man forholder seg til dem på. Når informantene trekker frem diagnose som en mulig årsak til atferden, kan det tenkes at diagnosen påvirker hvordan de voksne forholder seg til barna. Nordahl (2010, s. 52) hevder at kunnskap om de ulike diagnosene er basert på felles kjennetegn av en gruppe mennesker, og ikke er tilstrekkelig pedagogisk sett. Det kan derfor bli problematisk dersom pedagogenes kunnskap om diagnosene hindrer dem i bli kjent med elevene bak diagnosen. Lærere kan da stå i fare for å behandle elevene ut i fra sine kunnskaper om diagnoser og dermed forvente at de skal være hyperaktive hvis elevene for eksempel har diagnosen ADHD. I tillegg påpekte informantene årsaker som ikke direkte lå hos elevene men som påvirket dem, som for eksempel hjemmeforhold.

Når informantene skildret mønster i forhold til når atferden utspilte seg, nevnte flere at lite struktur ofte medførte utageringer. Videre ble det påpekt at når det ble stilt krav til elevene som de ikke ville etterkomme førte dette ofte til utageringer. Noen informanter uttalte også at disse elevene hadde et veldig høyt stressnivå, noe som medførte at de tålte lite både fra voksne og andre barn før de utagerte.

Marit: «Elevene e av og til så høyt på stressterskelen at de skal så lite til før alt velter. En liten filleting, kanskje noen som dulter borti som utløser det.»

Nina: «Nå har eg en elev som har hatt ganske tøffe utageringer daglig. Det komme når det komme krav, som for eksempel reise seg for ny lærer eller hente bøkene i hyllen.»

Anne: «Min erfaring e at de har et sykt trykk, et stress inni seg, årsaken til det kan være så mangt.»

Informantene pekte på mye av det samme når det gjaldt mønster i atferden. Flere pekte på at faktorer ved undervisningen og voksnes og medelevers handlinger kunne påvirke.

Et annet interessant funn om lærernes forståelse av elever med denne type atferd var at noen påpekte at det ikke var barna som var vanskelige, men at barna var i vansker.

Liv: «Det finnes ikkje vanskelige barn, det finnes bare barn som har det vanskelig.»

Nina: «For det første e ikkje årsaken barnets. Det e ikkje barnet sitt problem. Det e jo egentlig ikkje et problem, det e jo en tilpasningsvanske.»

Nordahl (2010, s. 129) viser til viser til de tre grunnleggende perspektivene; *individperspektiv*, *kontekstuellet perspektiv* og *aktørperspektivet* for å forstå atferd. Ut fra funnene kan informantenes forståelse av atferden plasseres innenfor disse perspektivene. At lærerne trakk frem diagnoser som en mulig årsak peker mot et individperspektiv, der elevenes biologiske og genetisk disposisjoner samt egenskaper og forhold står sentralt. Det er viktig at dette blir tatt hensyn til, men dersom et slikt perspektiv blir dominerende kan det føre til et syn hvor lærer har fokus på å finne feil og mangler med elevene, og deretter arbeider for å reparere «feilene»

(Nordahl et al., 2005, s. 61). Videre kan informantenes forståelse også ses i et kontekstuellt perspektiv, da de trakk frem årsaker som lite struktur og høye krav som mulige årsaker til den utagerende atferden. Dette peker i retning av at lærerne mente at atferden kunne ha sammenheng med kontekster elevene var en del av, som for eksempel læringsmiljøet. Ut i fra funn i studien har informantene bare i noen grad sett elevenes atferd gjennom et aktørperspektiv. Lærerne skildret litt om hva de tror barna selv tenker og føler, deriblant elevenes stressnivå. De har derimot ikke pratet noe om at det er barna selv som styrer sine avgjørelser for å skape mening. For å kunne forstå elevenes valg, må man ta elevenes perspektiv for å kunne drøfte deres handlinger. Her er teori om elevenes handlinger som rasjonelle valg sentral. Lærerne forsøkte i liten grad å sette seg inn i hvilken virkelighetsoppfatning de handler ut i fra, og hvilke bakenforliggende verdier, ønsker og mål elevene hadde (Nordahl, 2006, s. 30; Nordahl, 2010, s. 27-28; Overland, 2007, s. 25 og 202). I situasjoner der elever viser problematferd kan bakenforliggende årsaker være en følelse av utrygghet eller mangel på forståelse av faglige oppgaver.

Informantenes forståelse av elevenes atferd kan også ses i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979). Modellen legger vekt på at barn må forstås på ulike nivåer; barnet selv, samt forhold knyttet til mikro-, meso-, og makrosystemer. På bakgrunn av informantenes svar ser de elevene tilsynelatende gjennom noen av disse nivåene. Først og fremst peker lærerne på faktorer ved barnet selv i sine forklaringer. Videre nevner de blant annet forhold ved undervisningen og hjemmet som er knyttet til mikrosystemet. Nordahl et al. (2005, s. 71) anbefaler å bruke modellen i vurdering av elevens atferd, ettersom nye og viktige forhold knyttet til atferden kan dukke opp. Informantene kunne derfor med fordel prøvd å se på flere forhold i de ulike systemene for å få en mer helhetlig forståelse av elevenes atferd.

Systemperspektivet blir av flere teoretikere trukket frem som et viktig perspektiv for å forstå elever som viser utagerende problematferd (Fandrem & Roland, 2013, s. 27; Nordahl et al., 2005, s. 78; Nordahl, 2010, s. 129). Nordahl (2010, s. 129) trekker frem at de tre ovennevnte perspektivene *individperspektiv*, *kontekstuellt perspektiv* og *aktørperspektivet* inkluderes i systemperspektivet. Videre hevder han at de er nødvendige for å kunne se individsaker i et systemperspektiv og bidra til å skape best mulig læringsmiljø for elevene. Å forstå barn med denne type atferd i et systemperspektiv innebærer å se hvordan individet påvirkes av systemet rundt (Fandrem & Roland, 2013, s. 27; Nordahl et al., 2005, s. 78; Pianta, 1999, s. 43). Sett ut

i fra studiens funn kan det virke som om informantene forstår elever som viser problematferd delvis i et systemperspektiv. De peker både på faktorer innenfor individperspektivet og kontekstuellt perspektiv der de trekker frem sider ved elevene og miljøet rundt. Men de la tilsynelatende lite vekt på aktørperspektivet. Videre ble bare noen av systemene barna er en del av i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vektlagt i svarene til informantene. Det kan stilles spørsmål ved om informantene på tross av sine svar likevel preges mest av et individperspektiv, da de fleste valgte å ta elevene ut av timene i stedet for å ha fokus på å endre praksisen inne klasserommet. Dersom informantene hadde hatt mer fokus på systemisk tenkning kan det tenkes at de kunne ha forstått atferden annerledes. De hadde kanskje heller lagt vekt på å forklare at atferden kunne skyldes ugunstige læringsbetingelser, eller manglende samsvar mellom krav og forventninger som ble stilt i forhold til elevenes utviklingsnivå (Nordahl et al., 2005, s. 33). Dette kunne igjen ha påvirket lærernes opplevelser, argumenter og valg i arbeidet med barna.

Flere av de forholdene som informantene pekte på kan betraktes som mulige opprettholdende faktorer for den utagerende problematferden som elevene viste. Opprettholdende faktorer bidrar til at atferden gjentas regelmessig og over tid (Nordahl, 2010, s. 122-126). Svarene fra informantene var noe selvmotsigende, da de på den ene siden pekte på flere mulige forhold som kunne bidra til atferden, mens de likevel valgte å ta elevene ut av klassen, fremfor å legge vekt på å forsøke å fjerne de eventuelle opprettholdende faktorene. Hvorfor lærerne tok disse valgene kan man stille seg spørrende til. Nordahl (2010, s. 122-226) understreker at det kan være vanskelig for klasseleder å identifisere de opprettholdende faktorene dersom de har stått i situasjonen lenge. Videre hevder han at lærere kan stå i fare for å konstruere eller påvirke sin oppfatning av hva som skjer i klasserommet. Dette kan være en mulig faktor bak lærernes valg. Dersom informantenes subjektive interesser har påvirket deres syn, kan de ha misforstått hva som egentlig har skjedd. Eksempel på dette kan være at lærer selv ser sin undervisning som forutsigbar med god struktur, mens elevene opplever mangel på dette. Videre kan lærer oppfatte at en har en god relasjon til elevene i klassen, mens barna selv er av en annen oppfatning. For å unngå dette er det ifølge Nordahl (2010, s. 122-126) viktig med andre virkelighetsoppfatninger enn pedagogens for å identifisere de opprettholdende faktorene. Elevenes virkelighetsoppfatninger er her sentrale. Det kan tenkes at dersom lærerne hadde hatt et større fokus på *aktørperspektivet* og sett på elevenes handlinger som rasjonelle valg i sin forståelse av atferden, kunne de gjerne lettere ha identifisert ulike opprettholdende faktorer. Andre forklaringer på lærernes valg kan være at de muligens har stått i disse

vanskelige situasjonene over en lengre periode og derfor ikke så noe annet valg enn å ta elevene ut. Lærerne kan også ha vært slitne og oppgitt over situasjonen. Man kan derfor stille seg spørrende til om informantene har svart det som er politisk og faglig korrekt, og ikke hva de egentlig mente, tidligere omtalt som det “riktige” i metodekapittelet.

4.3.2 Spesialundervisning

Samtlige av informantene presiserte at elevene de skildret under intervjuet hadde vedtak etter § 5-1 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Flere av disse fikk vedtaket mens de gikk på mellomtrinnet. Tilsynelatende kan det se ut som dette bygget på fagvansker, men lærerne antydte at vanskene med fag kan ha kommet som følge av den utagerende problematferden.

Marit: «Hvis du har hatt en atferd over tid så går det på bekostning av fag, da får du fagvansker og. De fleste vedtakene me har går nok på fag bundet i en atferd.»

Julie: «Hvis elevene har diagnoser så kan de ha det i sakkyndig vurdering at de ska ut. Men på grunn av kun utagerende problematferd tar det tid før du får de ut. (...) Men de har blitt tatt ut til slutt.»

Linda: «De hadde enkeltvedtak. Det har vell vært på bakgrunn av atferd at de ikkje har fått med seg fag.»

Alle informantene påpekte at elevene de omtalte hadde vedtak, og at det var på bakgrunn av dette at de ble tatt ut av den ordinære undervisningen. Det kan tilsynelatende se ut som at fagvanskene egentlig ikke var primærvansken til disse elevene, men at det har blitt en vanske over tid som følge av at de ikke har klart å følge med i undervisningstimene. Hvorfor er det slik at noen mister så mye læring at de på mellomtrinnet får vedtak etter § 5-1? Hva er grunnen til at noen barn hadde så graverende atferd når de kom på mellomtrinnet at de måtte bli tatt ut av klasserommet? Peker dette i retning av det Fylling (2007, s. 313) hevder: at skolen bruker spesialundervisning som sorteringsredskap i møte med elever som representerer utfordringer? Bruker skolen vedtak om spesialundervisning som et påskudd for å ta elever med atferdsproblematikk ut av klassen? Julie sin uttalelse er i denne retningen da hun sier at «(...) på grunn av kun utagerende problematferd tar det tid før du får de ut». Er det elevens eller lærerens behov som dekkes ved at elevenes tas ut? (Jahnsen et al., 2006, s. 23).

4.3.3 Klasseledelse lærerne sier at elevene trenger

I intervjuet ble det spurt om hvilken klasseledelse informantene tenker at elever som viser utagerende problematferd trenger, og hvilken klasseledelse de selv praktiserte. Informantene trakk frem punkter som forutsigbarhet, trygghet, struktur, gode relasjoner, tydelige krav, regler og rutiner, faste rammer og omsorg som viktige deler av klasseledelse for elever som viser problematferd.

Julie: «De trengte heilt klart trygge og faste rammer, forutsigbarhet og en god relasjon.»

Liv: «De trengte forutsigbarhet, gode ramme, struktur og rutiner. Og selvfølgelig at du jobbe med relasjon.»

Informantene var samstemte om hvilken klasseledelse som var nødvendig. Samtlige trekker frem viktige elementer som varme, gode relasjoner, kontroll og krav som inngår i autoritativ klasseledelse (Nordahl, 2010, s. 154; Overland, 2007, s. 174).

Videre ble det stilt oppfølgingsspørsmål om klasseledelsen informantene beskrev er ledelse de klarer å praktisere og utfordringer rundt dette. Samtlige mente de klarte å utføre denne type klasseledelse, men at det til tider kunne være utfordrende. Noen trakk frem at hvis de hadde en dårlig dag eller hadde problemer kunne det komme i veien for det å være en god leder.

Marit: «Me har jo alle någe å jobbe med, eg og. Me blir aldri ferdige her.»

Julie: «Eg har prøvd å praktisere denne type klasseledelse, åsså e det i varierende grad av hell. Med denne eleven gikk det kjempebra i perioder, og eg lerte kjempe masse av det.»

Marit og Julie skilte seg noe fra de andre informantene da de viste en større åpenhet enn de andre om at dette er utfordrende og at man alltid kan forbedre seg.

Samtlige beskrev elementer som inngår i den autoritative voksenrollen som er viktig i arbeidet med elever som viser utagerende problematferd. Videre mente lærerne at de stort sett klarte å utføre denne type klasseledelse. Hvorfor er det da slik at flere av informantene likevel måtte ta elevene ut av klasserommet? Hvorfor har ikke den autoritative voksenrollen hatt tilstrekkelig positiv innvirkning på elevene da det er den mest anbefalte og fordelaktige

voksenrollen man bør utøve? (Nordahl, 2010; Roland, 2013; Walker, 2009; Wentzel, 2002). Her er det selvmotsigelse i informantenes svar. De beskriver en klasseledelse de mener elevene trenger med flere av elementene til autoritativ klasseledelse. Videre hevder de fleste at de klarer å utføre denne type ledelse, men likevel tar de elevene ut som en selvfølge. Har informantene svart det «riktige», mens i praksis skjer det noe annet? I den sammenheng er det interessant at Julie og Marit var mer åpne om at dette var vanskelig i praksis. Hadde Julie og Marit større grad av selvinnsikt på dette området? Er det tilfelle at også de andre informantene kjente på det samme, men var mindre villige og i stand til å formulere dette? Klarer de ikke helt å praktisere den autoritative voksenrollen i en travel hverdag der det skal legges til rette for flere ulike barn til enhver tid? Nordahl (2010, s. 161) hevder at det ofte kan være faktorer ved læreres praksis som medfører at en ikke klarer å håndtere elever som utagerer. Lærere som reflekterer over sin egen praksis og som stadig gjør endringer, kan også ofte se forbedringer hos elevene. Det kan derfor stilles spørsmål om klasseledelse kan være en mulig opprettholdende faktor for atferden barna viste, selv om informantene fremstiller sin egen praksis som autoritativ. Tilsynelatende virker det som lærerne vet hva som skal til for å få til en god klasseledelse, og at de til dels klarer å utføre dette, men likevel blir elevene tatt ut. Slike uoverensstemmelser i informantenes svar har vist seg å være et av hovedfunnene i studien; forholdet mellom teori og praksis hos informantene. De visste hva som skulle til for at praksis skulle være optimal, men tok likevel elevene ut av klassen. Lignende uoverensstemmelser og selvmotsigelser blir pekt på senere i kapitlet.

4.3.4 Lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse

Det ble også stilt spørsmål om elevenes sosiale kompetanse. Her kom det blant annet frem at samtlige av informantene mente at barn som viste utagerende problematferd ofte hadde lav sosial kompetanse.

Marit: «Jeg tror omtrent alle som blir tatt ut av undervisningen med problematferd, strever med det sosiale.»

Nina: «Ofte er det sånn at elever som har utageringer har manglende ferdigheter innenfor sosial kompetanse.»

Funnene samsvarer her med teori som hevder at elever med atferdsproblematikk ofte mislykkes i å følge sosiale regler. Dette fører til at de ofte kommer dårlig overens med jevnaldrende og kan bidra til at de kan havne i en negativ utviklingsbane. For å snu denne utviklingen er det viktig å styrke elevenes sosiale kompetanse (Ogden, 2015, s. 226). En kan videre stille spørsmål om hvordan barns sosiale kompetanse blir påvirket når de blir tatt ut av undervisningen. Dette vil bli nærmere diskutert under punkt 4.5 *Hva opplevde læreren var konsekvensene av at elevene ble tatt ut.*

4.3.5 Hvordan lærerne opplevde sin relasjon til elevene

Under intervjuet ble det stilt spørsmål om hvordan lærerne opplevde sin relasjon til elevene. Samtlige av informantene opplevde den som god. Flere påpekte at det å bygge denne gode relasjonen til elevene hadde vært utfordrende. De hadde måttet stå i flere fysiske og verbale utageringer, som slag, bli kastet ting på, og verbale utskjellinger. Videre tok det for mange lang tid å bygge relasjonen, da informantene opplevde at barna brukte lang tid på å bli trygge på dem.

Marit: «Eg tror eg har en ganske god relasjon t de.»

Liv: «Eg vil sei eg har en god relasjon til eleven.»

I tillegg til at informantene påpekte at de hadde en god relasjon og at denne hadde vært utfordrende å bygge opp, understreket alle informantene at en god relasjon var viktig i arbeidet med elever som viser utagerende problematferd og derfor var en viktig del av deres hverdag. Foruten en god relasjon til barna hevdet lærerne at det ikke var mulig å hjelpe og undervise elevene.

Nina: «Så må me bygge relasjoner heile veien. Me må vise at me like de uansett.»

Flere av informantene påpekte også at når elevene måtte forholde seg til voksne de ikke hadde en tett relasjon til ble det tilsynelatende utfordrende for elevene, og de kunne reagere med utagerende problematferd. Elevene var avhengige av å ha de samme voksne rundt seg.

Marit: «Vi ser at vikarer er veldig sårbare.»

Jule: «Eg va ute med han, så tok någen andre klassen. Me prøvde å gjør det så smidig som mulig for han, for han va veldig avhengig av meg.»

Informantene rapporterte at flere av elevene var avhengige av dem de hadde en nær relasjon til, for å unngå mye av problematferden. Dette er i tråd med teori om lærer-elev relasjoner. En god lærer-elev relasjon kan fremme positiv atferd i skolen og videre være en beskyttende faktor mot utagerende problematferd (Drugli, 2012, s. 29). Videre kan pedagoger som har en god relasjon til sine elever lettere påvirke dem med tanke på læring og utvikling enn om en har dårlig relasjon (Nordahl, 2010, s. 29). Dårlige relasjoner kan derimot være en opprettholdende faktor for utagerende problematferd (Nordahl, 2006, s. 43 og 45; Nordahl, 2010, s. 126). Det kan derfor diskuteres hvorfor elevene viser så graverende problematferd at de må tas ut av klasserommet når informantene sa at de hadde en god relasjon og at de la vekt på dette i sitt arbeid med elevene? Hva er det som gjør at lærerne ikke har kunnet bidra til tilstrekkelig positiv utvikling hos barna inne i klassen? Dette vil bli nærmere drøftet under punkt 4.5 *Hva opplevde læreren var konsekvensene av at elevene ble tatt ut.*

4.3.6 Hvordan lærerne opplevde elevenes relasjon til medelever

Informantene fortalte at de opplevde elevens relasjoner til medelever som veldig varierende. De påpekte at noen barn som viste utagerende problematferd var flinke til å bygge relasjoner og hadde venner. Mens andre hadde større utfordringer med å knytte bånd til medelever. Noen fortalte også at det så ut som elevene selv opplevde å ha godt forhold til de andre i klassen, men at dette ikke virket å være gjensidig.

Marit: «Någen e flinke på det sosiale.»

Julie: «Han hadde egentlig ingen god relasjon til någen.»

Liv: «Han oppleve nok at han har en god relasjon til jentene vertfall. Så har han spesielt ein gutt han e veldig glad i. Men eg tror egentlig ikkje det e gjensidig.»

Funnene viste at elevenes relasjoner til medelever tilsynelatende var veldig varierende fra elev til elev. Informantene rapporterte at grunner til dette kunne være hvordan og hvem atferden gikk ut over. Noen av elevene utagerte bare mot de voksne, og dermed påvirket det ikke medelevene i noen stor grad. Andre kunne derimot utagere enten fysisk eller verbalt mot medelever, som ofte medførte at de ble redde og trakk seg unna. Videre beskrev lærerne

medelevene som veldig tålmodige og at de tolererte mye negativ atferd fra elevene med atferdsproblematikk.

Nina: «Eleven har egentlig ikkje någen store problemer med relasjon til medelever, fordi han utagere kun mot voksne.»

Linda: «Eg har hatt elever som e redd andre elever.»

Marit: «Eg tenke medelever e utrolig greie. De tåle å bli dunka borti eller slått.»

Oppsummert viser funnene at elevenes relasjoner til medelever varierer fra elev til elev, og at dette kunne ha sammenheng med hvem den utagerende problematferden er rettet mot.

Tilhørighet til fellesskapet er for flere barn hovedgrunnen til at de går på skolen (Overland, 2007, s. 213). Videre er det å mestre det sosiale samspillet er en viktig betingelse for elevers livskvalitet (Nordahl et al., 2005, s. 192). Det er derfor lite sannsynlig at elevene velger sine handlinger ut fra et mål om å skade eller ødelegge for medelever. Ifølge Nordahl (2006, s. 30; 2010, s. 27-28) og Overland (2007, s. 25 og 202) handler barn ut i fra sine fortolkninger og hvordan de opplever det sosiale systemet. Hvis man også her trekker inn teorien om elevenes handlinger som rasjonelle valg kan det tenkes at barna handler ut ifra et ønske om å passe inn i det sosiale samspillet og å få venner (Nordahl, 2006, s. 30; Nordahl, 2010, s. 27-28).

Problematferden kan derfor være resultat av at elevene har en annen virkelighetsoppfatning enn de andre i klassen av de situasjonene de befinner seg i. Dette samsvarer blant annet med Liv sin påstand om at eleven trodde selv han hadde en god relasjon til medelevene, men at dette gjerne ikke var gjensidig. Dårlig relasjon til medelever kan også betraktes som en mulig opprettholdende faktor for atferden (Nordahl, 2006, s. 43 og 45; Nordahl, 2010, s. 126).

Ogden (2015, s. 241) understreker også at negative reaksjoner fra medelever kan vedlikeholde problematferd.

4.4 Lærernes argumenter for å ta elevene ut av undervisningen

I denne delen av kapittelet blir informantenes argumenter for å ta elevene ut av undervisningen presentert og drøftet. Det er valgt å dele funnene inn i følgende underpunkt; *fordeler og ulemper, inkludering og lærernes opplevelse av elevenes atferd inne i*

klasserommet.

4.4.1 Fordeler og ulemper

Informantene insisterte på at det å ta elevene ut av klassen medførte at barna fikk bedre tilrettelagt opplæring. De hevdet at elevene da fikk oppleve mestring, noe de sjelden gjorde i klasserommet. I tillegg fikk barna tettere og tidligere hjelp og oppfølging når de ble tatt ut.

Nina sa følgende om det å ta elevene ut:

«Eg kan ikkje fikse vansken, men eg kan tilrettelegge for at vansken ikkje komme så lett frem. Altså sånn så barnet får mestre litt mer.»

Alle informantene utenom Linda var av denne oppfatningen. Linda var imot det å ta elevene ut av ordinær undervisning. Hun argumenterte for at å tilpasse undervisningen til barnas forutsetninger inne i klasserommet, medførte at de opplevde mestring også inne i klassen.

Linda: «Eg har veldig tro på det at oppgavene skal ver tilpassa elevene, sånn de føle at de mestre.»

Hvorfor er det slik at flertallet av informantene argumenterer med mer mestring hos elevene og bedre tilrettelagt undervisning ved å ta elevene ut av klasserommet? Backmann og Haug (2006) trekker frem bred og smal forståelse av tilpasset opplæring. Ut i fra funn kan det hevdes at alle lærerne, utenom Linda, hadde en smal forståelse av begrepet. De valgte å ta elevene ut, og plasserte dermed mangler og vansker hos barnet. Hadde lærernes praksis vært annerledes om de hadde hatt en vid forståelse av begrepet, slik som Linda? Hadde fokuset da ligget på å forbedre læringsmiljøet og undervisningen heller enn å tilrettelegge for elevens feil og mangler utenfor klasserommet? For å forstå hva som ligger bak informantenes argumenter er de mulige opprettholdende faktorene klasseledelse, lærer-elev relasjon og elevrelasjoner sentrale. Ved en vid forståelse av tilpasset opplæring ville lærerne gjerne heller gått inn og gjort endringer ved disse forholdene, enn å fokusere bare på barna. Dette kunne ha medført at elevene kunne hatt undervisning inne i klassen, slik som i Linda sitt tilfelle. Videre kan det tenkes at en bredere forståelse av begrepet kunne bidratt til bedre tilrettelegging og mer mestring inne i klasserommet.

To av informantene gjorde også oppmerksom på ulemper ved å ta elevene ut av den ordinære undervisningen. Linda presiserte at desto eldre barna er, desto mer bevisste blir de på at de blir tatt ut av timen for de ikke mestrer faget eller det sosiale samspillet like godt som de andre. Marit pekte på noe av det samme som Linda. Hun antydte at de andre elevene ofte stemplet de som ble tatt ut av timene som «tapere» for de ikke var inne i timene.

Linda: «Når de bli større så forstår de at de blir tatt ut for de ikke kan det. Det er stigmatiserende.»

Funnene her fremhever Linda sine meninger som var tydelige gjennom hele intervjuet; det beste for elevene er å være inne i klasserommet. Her argumenterer hun blant annet med at det kan oppleves som stigmatiserende å bli tatt ut av klassen. Videre bekrefter også funnene at Marit sin delte oppfatning var tydelig gjennom hele intervjuet, da hun tydeliggjør både positive og negative konsekvenser av å ta elevene ut av gruppen. Informantenes meninger underbygges av Nordahl (2010, s. 191) som signaliserer at å ta elever ut av undervisningen for å gi spesialundervisning kan medføre negative konsekvenser for barnas sosiale attraktivitet.

4.4.2 Inkludering

På spørsmål om hvordan informantene forstod begrepet inkludering, hadde de fleste like beskrivelser. Inkludering ble beskrevet som et fellesskap der det er rom for alle elever, uansett forutsetning. Videre ble respekt for hverandres likheter og forskjeller understreket.

Julie: «At en har rom for alle typer elever i klasserommet, og at de er uavhengig av atferden eller evner.»

Linda: «Inkludering, då tar du alle med.»

Ut i fra informantenes svar hadde de tilsynelatende en nokså felles forståelse av begrepet inkludering på et overordnet nivå. Denne måten å forstå inkludering på har likhet med et av de fem perspektivene Ainscow og Miles (2008, s. 17) viser til for å forstå inkludering.

Perspektivet; *education for all*, kan knyttes til informantenes forståelse av inkludering, da dette perspektivet vektlegger utdanning for alle der vansker hos elevene blir sett vekk fra og fokuset heller ligger på hvordan utdanningssystemet kan utbedres (Ainscow & Miles, 2008, s.

21). Informantene vektlegger også et fellesskap med plass til alle uansett forutsetning, og at forskjeller blir respektert.

På spørsmål om hvilke tanker lærerne hadde om inkludering i forhold til å ta elevene ut, var det flere ulike svar. Noen argumenterer for at det å ta elevene ut var i strid med inkludering. Andre hevdet det ikke medførte negative konsekvenser for hvordan barna ble inkludert, men poengterte at det å ta de bidro til de ble bedre inkludert i klassen, i ettertid.

Julie: «Det er lite inkluderende i og med at du faktisk tar de ut og separerer de fra fellesskapet.»

Nina: «Eg tenke det er inkludering. For då gjør du de klar, du gir de ferdighetene de trengte for å kunne vere inkluderte.»

Liv: «Eg tenke det er det beste for han å bli tatt ut. Fordi han vil då oppleve mestring. Eg tenke at hvis han er ute og oppleve mestring, så vil det gjerne vere lettere for han å komme tilbake og vere en positiv del av klassen.»

Ut i fra informantenes meninger, kan de deles inn i to grupper. Den ene gruppen, Nina, Anne og Liv, signaliserer at å ta elevene ut av klassen var til hjelp for elevene til å bli bedre inkludert. Den andre gruppen, Marit, Julie og Linda, hevdet at å ta barna ut av gruppen var lite inkluderende og kunne påvirke de negativt. Lærer skal hele tiden jobbe for minimalisere utstøtningsmekanismer som truer utsatte elever (Nordahl et al., 2005, s. 21). I forhold til barn som blir tatt ut av klassen kan det være problematisk, da noen mener dette er tiltak som medfører marginalisering og utstøting, mens andre ser dette som beste måten å gi god tilpasset opplæring på (Jahnsen et al., 2006, s. 21). Funnene bekrefter dermed dette spriket som beskrives i teorien.

Praksisen til Nina, Anne og Liv samsvarer ikke med de beskrivelsene de hadde av inkludering som begrep. Deres oppfatning av inkludering kan knyttes til et annet perspektiv på inkludering Ainscow og Miles (2008, s. 18-21) viser til; *the promotion of a school for all*. Dette perspektivet legger vekt på, som de tre informantene mente, at forskjelligheten skal assimileres inn i normaliteten. Lærerne hevdet at ved å ta elevene ut av undervisningen, og for å bruke Nina sine ord «gir de ferdighetene de trengte for å kunne vere inkluderte» ble elevene bedre inkludert i klassen. En slik tankegang tillegger barna vanskene, og videre blir det

elevene som må ut og endres for å kunne passe inn i fellesskapet. En slik oppfatning signaliserer at ulikhet og forskjellighet ikke har plass i et klasserom for alle. Julie og Liv sine meninger er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2009, s. 70) som peker på at elevers tilhørighet til kassen blir svekket som en konsekvens av at elever blir tatt ut av den ordinære undervisningen. Sammenholdte klasser har en viktig funksjon i forbindelse med inkludering av elever. Barn som går i klasser som nesten alltid er sammenholdte, vil kunne oppleve det som spesielt belastende å bli tatt ut.

I teorikapittelet ble det vist til at på tross av Norges ønske om en inkluderende skole, finnes det åpninger som gir rom for at noen elever kan bli tatt ut av den ordinære undervisningen (UNESCO, 1994, s. 11; NOU 2009:18, 2009, s. 15; Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 70; Opplæringslova, 1998; Markussen et al., 2007, s. 9). Opplæringsloven åpner for alternative opplæringsarenaer dersom det fremgår av enkeltvedtak elevene har i forbindelse med spesialundervisning og at dette gjennomføres av hensyn til barna (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4-6). Studien viser at informantene benyttet seg av dette, og bryter dermed ikke med noen formelle bestemmelser. Tiltakene de hadde opprettet var på bakgrunn av enkeltvedtak og noen av informantene hevdet at dette var det beste for elevene.

Et annet interessant funn om informantenes meninger om inkludering i forhold til å ta elevene ut var Marit og Julie sine påstander. I tillegg til sine meninger om at å ta elevene ut førte til negative konsekvenser for elevenes inkludering, pekte de på tiltak lærer kunne sette inn for å unngå disse negative effektene. Dette var blant annet at barna ikke burde bli tatt ut fra sosiale aktiviteter. Funnene viser at lærerne noen ganger var mer inkonsekvente og selvmotsigende. Nordahl et al. (2005, s. 21) understreker at det er viktig å unngå utstøtnings og marginaliseringsprosesser i arbeid med elever som viser utagerende problematferd. Videre er det å føle at en hører til en forutsetning for inkludering (Nordahl et al., 2005, s. 22). Man kan stille seg spørrende til elevene informantene viser til følte at de tilhørte fellesskapet, selv om de blir tatt ut. Nordahl et al. (2005, s. 22) vektlegger også at barn som utagerer skal oppleve mestring, og unngå unødig fokus på den negative atferden.

4.4.3 Lærernes opplevelse av elevenes atferd i klasserommet

Under intervjuet ble det spurt om hvordan lærerne opplevde det å ha elever som viser utagerende problematferd i klassen. Her hadde informantene flere like opplevelser og erfaringer. Samtlige fortalte om veldig vanskelige og utfordrende situasjoner. I tillegg var

flere fortvilte over at disse elevene tok så mye tid, som medførte at det gikk ut over de andre barna i gruppen, både i forhold til for- og etterarbeid og tidsbruken per elev i klasserommet.

Liv: «Å stå i det e tøft.»

Julie: «Det e forferdelig vanskelig. (...) Det går utøve min følelse av kor god eg e i min jobb.»

Marit som var spesialpedagog fortalte at flere lærere kom til henne og var fortvilte over vanskelige situasjoner. Hun opplevde at de fleste søkte råd for å kunne ha elevene i klassen, mens noen helst ville skyve ansvaret fra seg og ta elevene ut. Nina som også var spesialpedagog, fortalte at hun syntes det i tillegg til å være vanskelig, også var en veldig spennende og givende jobb. Spesialpedagogene skiller seg her fra de som jobbet som kontaktlærere. Kontaktlærerne uttrykte i større grad enn spesialpedagogene at de stod i krevende og vanskelige situasjoner. Det kan tenkes at grunnen til dette er at de ulike informantene jobber med disse elevene på ulike arenaer og under ulike forhold og betingelser.

Selv om informantene ikke pekte på sine egne opplevelser av situasjonene som utfordrende som årsak til at elevene ble tatt ut, har dette sannsynligvis påvirket avgjørelsene. Fylling (2007, s. 313) viser til at spesialundervisning blir brukt som påskudd for å ta elever som utfordrer lærer ut av undervisningen. Dekker da lærerne egne behov ved å ta barna ut av undervisningen? Jahnsen et al. (2006, s. 23) peker på at skolene har bestemte behov, som kan uttrykkes positivt eller negativt. Positivt uttrykt er skolens behov å klare å gi elever et godt opplæringstilbud, og negativt uttrykt er det å slippe å ha elever som utfordrer for mye. Disse behovene er viktige ved avgjørelser om hvilke opplæringstilbud barna får. I denne sammenheng blir det skolens negative behov som dekkes ved at elevenes tas ut av undervisningen, da man kan tenke seg at skolen og lærerne har et behov for å «slippe» å ha ansvaret for elever som oppleves som vanskelige å håndtere (Jahnsen et al., 2006, s. 24). Ved å ta elevene ut av klassen og gi dem spesialundervisning alene eller i liten gruppe, løser skolen et problem. Dette peker i retning av det Marit opplevde, at noen lærere ville skyve elevene og dermed utfordringen over på henne som spesialpedagog.

I tillegg fortalte Liv og Linda i intervjuet at det kunne hende at de ble både frustrerte og sinte i ulike situasjoner der elevene viste utagerende problematferd. Begge mente imidlertid at dette ikke gikk utover barna.

Linda: «Det hende jo du blir irriterte og sint av og til.»

Det kan tenkes at barna oppfattet og videre ble preget av den voksnes frustrasjon og sinne, selv om informantene mente det motsatte. Dette kan videre påvirke elevens relasjon til læreren. Dette vil bli diskutert nærmere i under punkt 4.5.1 *Relasjonen lærer-elev*.

4.5 Hva lærerne opplevde som konsekvensene av at elevene ble tatt ut

I denne delen av kapitlet blir det lærerne opplevde som konsekvenser presentert. Det er valgt å dele funnene inn i følgende underpunkt; *relasjonen lærer-elev*, *relasjonen elev-elev*, *sosial kompetanse* og *positiv utvikling*.

4.5.1 Relasjonen lærer-elev

Informantene var delte i sine opplevelser om hvordan deres relasjon til elevene utviklet seg da elevene ble tatt ut av undervisningen. Noen opplevde relasjonen som stabil og like god, mens andre kjente på at de mistet kontakten med barna. Her var det også forskjell på de som jobbet som lærere og spesialpedagoger, da spesialpedagogene ikke underviste i hele klasser.

Marit som var spesialpedagog og tok elevene ut av klassen var opptatt av at de skulle vite at det var kontaktlæreren som hadde ansvaret for dem. Videre var trakk hun frem at elevene derfor skulle forholde seg til læreren, for å unngå at kontaktlærer sin relasjon til barna skulle bli svekket. Nina som også var spesialpedagog understrekte at når de tok ut elevene var det i hovedsak bare med henne eller en assistent. Hun kommenterer at når eleven hadde så få voksne å forholde seg til, var det lettere å lykkes i arbeidet med eleven. Når eleven Julie skildret begynte å bli tatt mye ut av undervisningen hadde hun mye av undervisningen ute med eleven. Hun begrunnet med at det skapte trygghet for barnet og opprettholdt relasjonen.

Anne bemerket at når eleven hennes begynte å bli tatt mye ut av klassen sammen med assistent og spesialpedagog, mistet hun kontakten med eleven. Hun forklarte at hver gang hun skulle kommunisere med barnet ble det negativt, da hun enten skulle klare opp i negative hendelser fra friminutt, gi lekser eller lignende. Hun tok derfor en avgjørelse om å ha noen av timene med eleven utenfor klasserommet selv, for å bygge opp relasjonen. Hun fortalte videre at relasjonen gradvis ble bygget opp igjen.

Liv viste til at hennes relasjon til eleven ikke hadde blitt noe endret etter at eleven begynte å bli tatt ut av klasserommet. Hun opplevde fremdeles relasjonen som god. Liv forklarte at hun hadde noen timer ute sammen med barnet, slik som Julie og Anne.

Linda skiller seg ut også her, da hun hadde elevene svært sjelden ute av undervisningen. Hun fortalte at hun hadde erfart at en god relasjon mellom henne og elevene hadde ført til at de viste mindre utagerende problematferd. Hun begrunnet med at den gode relasjonen gjorde barna tilsynelatende trygge.

Informantene rapporterte at relasjonene deres til elevene var viktig og at de jobbet med å forbedre og opprettholde den. Dersom disse tiltakene ikke hadde vært i satt i verk kan det tenkes at flere hadde opplevd samme situasjon som Anne, som opplevde at hun mistet relasjonen til eleven når den ble tatt ut. Selv om informantene sier de jobber mye med relasjoner, opplever de likevel at det er nødvendig å ta elevene ut av klassen. Tidligere i kapittelet ble det stilt spørsmål til hvorfor lærerne ikke har kunnet bidratt til tilstrekkelig positiv utvikling hos barna i klasserommet, ettersom de fortalte at de hadde en god relasjon til elevene. For at lærere skal kunne nå inn til elevene og hjelpe dem, er det en forutsetning at de er en signifikante andre for barna. Den signifikante andre er personer som er veldig viktig for en person, og som dermed får en viktig påvirkning (Nordahl, 2010, s. 34). Linda viste blant annet til de gode relasjonene hun hadde til elevene som en viktig grunn for at atferden avtok og at elevene kunne være inne i klasserommet hele tiden. Nina viste også til at hennes gode relasjon til barnet som hun tok ut var viktig for at de kunne lykkes i arbeidet utenfor klassen. En god relasjon er altså en nødvendig for å kunne bidra til positiv utvikling hos elevene, men gjerne ikke tilstrekkelig betingelse alene.

Det kan også tenkes at informantenes relasjoner til elevene muligens ikke var så god som de selv hevdet. Relasjonen ble gjerne mer preget enn de trodde av at elevene ble tatt ut. Den gode relasjonen informantene rapporterte var kanskje heller ikke gjensidig. Som omtalt tidligere fortalte lærerne at det var utfordrende og vanskelig å ha disse elevene i klasserommet, og noen av informantene pekte også på at de kunne føle sinne og frustrasjon. Selv om lærerne hevdet at dette ikke påvirket elevene, kan det tenkes at de likevel har merket disse negative følelsene hos læreren. Slik uhensiktsmessig atferd fra klasseleder kan opprettholde atferd hos barna, og videre ha påvirket relasjonen negativt (Drugli, 2012, s. 82). Dersom elevene

opplever relasjonen til lærer som mindre god, vil det være vanskelig for lærer å hjelpe dem ut av de vanskelige situasjonene i klasserommet. Relasjonen kan i et slikt tilfelle være en opprettholdende faktor for den utagerende problematferden (Nordahl, 2006, s. 43 og 45; Nordahl, 2010, s. 126). Tilsynelatende virker det som informantene visste hva som skulle til for å skape en god relasjon til elevene, og at de til dels klarte å utføre dette, men likevel ble elevene tatt ut av klassen. Også her er det uoverensstemmelse i forholdet mellom teori og praksis hos lærerne. Det er læreres ansvar å skape en god relasjon til elevene (Pianta, 1999). Dersom pedagogene ikke er bevisst på den dårlige relasjonen er det også vanskelig å sette inn tiltak til forbedring. Dette viser igjen viktigheten av å se elevene i et systemperspektiv. Som tidligere nevnt, legger informantene tilsynelatende lite vekt på aktørperspektivet i forståelsen av disse elevene. Det kan tenkes at dersom lærerne hadde satt seg mer inn i barnas opplevelse av situasjonene kunne de gjerne løst situasjonene på andre måter.

4.5.2 Relasjonen elev-elev

I intervjuet ble det spurt etter informantenes oppfatninger av elevenes relasjon til medelever etter at elevene begynte å bli tatt ut av undervisningen, for å undersøke mulige konsekvenser av at barna ble tatt ut. Også på dette området hadde lærerne ulike opplevelser og erfaringer. Meninger kan ut fra funnene deles inn i tre grupper. Den første gruppen var de som mente at å ta elevene ut av klassen ikke hadde hatt noen betydning for relasjonene, eller at det hadde hatt positiv innvirkning. Her kan Anne og Liv plasseres. I den andre gruppen kan Nina og Marit plasseres, da begge pekte på at det å ta ut elevene kunne få negative konsekvenser for relasjonene til de andre i klassen. Likevel mente de at det å ta eleven ut var det beste for barnet. I den siste gruppen var Julie og Linda som også påpekte at å ta elevene ut av klasserommet hadde negativ innvirkning på elevenes relasjon til medelever. I motsetning til Nina og Marit mente disse informantene at de negative konsekvensene ble større enn fordelene ved å ta elevene ut.

Nina: «Det er klart eleven går glipp av felles ting som foregår inne i klassen. De kan for eksempel le og snakke om ting i friminuttet som har skjedd i klasserommet. Så komme han som har vært med oss og vett ikke kan det dreie seg om.»

Julie: «Han kom heilt på sidelinje egentlig då. Såg lite til de andre. Det var jo ikke någe godt for någen at det blei sånn.»

Oppsummert viser resultatene at lærerne har ulike erfaringer med hvordan relasjoner til medelever på blir påvirket av at elevene blir tatt ut av klasserommet. Det var forventet å finne ulike meninger hos informantene, men at svarene spriker så mye på et område var overraskende. Hva kan ligge bak at noen utelukkende mener at elevene har hatt positiv utvikling, mens andre mente det har utelukkende negativ innvirkning? Overland (2007, s. 213) peker på at elever som viser problematferd og har manglende sosial kompetanse kan bli oppfattet som annerledes eller sosialt stigmatisert når de utagerer. Noen av informantenes argumenter kan forstås på bakgrunn av dette, og dermed ble barna i en viss grad skjermet. Spørsmålet blir da; kunne dette vært løst på andre måter? Hvorfor så ikke Anne og Liv de negative konsekvensene som de andre informantene pekte på? Dersom lærerne hadde vært mer opptatt av å forstå situasjonene ut fra elevenes perspektiv, altså *aktørperspektivet*, kunne dette fått betydning for hvordan de vurderte spørsmålet om å ta elevene ut av klassen. Mye tyder på at det vil være mest gunstig for barna å være inne i klasserommet, med tanke på de negative konsekvensene som flere av informantene pekte på. Dette er også i tråd med Nordahl (2010, s. 191) som bemerker at spesialundervisning utenfor klasserommet kan føre til negative konsekvenser for elevenes sosiale attraktivitet.

4.5.3 Sosial kompetanse

På spørsmål om hvordan informantene opplevde elevenes sosiale utvikling og kompetanse etter at elevene var blitt tatt ut av den ordinære undervisningen, var svarene sprikende. Noen mente at det verken hadde ført til bedre eller dårligere utvikling. Mens andre hevdet at det førte til positiv utvikling. En informant fastslo at det hadde negativ innvirkning på barnas sosiale utvikling.

Linda: «Eg tror ikkje at det å ta de ut hjelpe de.»

Julie: «Eg opplevde vell ikkje at han fikk någe økt sosial kompetanse av å være ute, men han ble heller ikkje verre.»

Anne: «Ja, eg tenker at det hjelper å ta dem ut for det demper stresset og trener dem på å regulere seg sjøl.»

Informantenes meninger kan også her deles inn i tre grupper. Der man har Linda på den ene kanten som mente at elevene ikke bør tas ut av undervisningen i det hele, da hun hevdet at dette ikke førte til bedre sosial utvikling hos elevene. I hele intervjuet underbygger hun; det beste for barna var å være inne i klasserommet. På motsatt kant finner man Nina og Anne som hevdet at det å ta elevene ut av undervisningen skapte en positiv sosial utvikling for barna. Også dette underbygger deres meninger i løpet av intervjuet; det å ta elevene ut av undervisningen var den beste løsningen for elevene. Gjennom hele intervjuet pekte begge likevel på momenter som kunne påvirke negativt. Felles for de begge var at de hevdet de negative konsekvensene kunne unngås, og at de positive effektene veide tyngst. Begge skildret barn som hadde vist positiv sosial utvikling ved å bli tatt ut av undervisningen, og etterhvert kunne begynne å være mer med inne i klasserommet. I midten av disse ytterkantene var Julie, Liv og Marits meninger om å ta dem ut verken førte til bedre eller dårligere sosial utvikling. Selv om Marit valgte å ta elevene ut av undervisningen, stilte hun seg likevel kritisk til vurderingen av barnas sosiale utvikling og kan dermed ikke stilles helt på midten. Disse tre informantene viste tydelig i løpet av intervjuet at de så både fordeler og ulemper med å ta elevene ut av undervisningen.

Begrunnelsene informantene gav for hvordan det bør jobbes for å skape en best mulig sosial utvikling for elevene var derfor like sprikende som informantenes opplevelse av elevenes sosiale utvikling og kompetanse etter at de var blitt tatt ut av klassen. Linda påpekte at alle mennesker utvikler seg i et sosialt samspill og må derfor ha mange personer rundt seg. Videre viste hun til at for noen elever var det å lære sosiale ferdigheter like vanskelig som for andre å lære seg å lese. Derfor understreket hun viktigheten av å gi barna rom for å trene på dette i klasserommet. Nina og Anne på sin side beskrev situasjoner der barna ikke klarte å fungere i gruppen, og den eneste løsningen var å ta dem ut av klassen. Utenfor klasserommet fortalte de at elevene fikk trene på de sosiale ferdighetene de trengte for å komme tilbake til klassen, sammen med gode rollemodeller som i disse tilfellene var spesialpedagoger, lærere og assistenter. Videre fortalte begge at elevene etter hvert kunne tilbakeføres mer og mer til klassen sin. Disse argumentene viser at Nina og Anne tillegger barna vanskene, og dermed forstår vanskene gjennom et individperspektiv; «finne feilen og reparere skaden» (Nordahl et al., 2005, s. 61). Julie fortalte om utfordringen hun som lærer stod i, ved å alene ha ansvar for en elev som trengte så mye ekstra trening i sosial kompetanse i tillegg til ansvaret for resten av klassen. Hun uttrykte derfor at det beste hadde vært om eleven kunne delta i grupper med ART-program, med mer kompetente lærere. ART er et program for læring av sosiale

grunnferdigheter, sinnekontroll og moralsk resonnering. Dette programmet er beregnet på elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av vanlige sosialiseringstrategier på skolen eller i hjemmet (Overland, 2007, s. 212). Marit opplevde at arbeid med det sosiale måtte nedprioriteres fordi fag måtte prioriteres. I tillegg pekte hun, som Julie, på ansvaret overfor de andre elevene i klassene og deres krav på læring. Selv om hun tok elever ut av klasserommet understreket hun at det å ta de ut nok ikke bidrar til en positiv sosial utvikling. Marit uttrykte også, som Julie, på ønsket om mer kompetanse om dette temaet. Liv uttrykte at eleven ikke utvikler seg sosialt ved å være alene. Hun hadde ønske om en ART-gruppe der barna kunne få sosial trening. Videre påpekte hun at elevene trenger gode rollemodeller for å lære seg sosial kompetanse, og at dette gjerne gjøres best i grupper med både sosialt sterke og svake barn, sammen med en kompetent voksen.

Linda: «Det er sånn at alle menneske utvikle seg i et samspill med andre. Då må du ha ei stor gruppe rundt deg. Du kan ikkje bare ha ei litå gruppe med alle de med store atferdsvansker.»

Nina: «De tolke gjerne ikkje verden og signaler rundt som andre barn. De tolke gjerne på sin måte. Då mangle de en del sosiale ferdigheter som de må ut å trene på.»

Marit: «Sosial utvikling tenker jeg blir en faresone med å ta dem ut.»

Funnene om hva lærerne opplevde som konsekvenser av at elevene ble tatt ut i henhold til elevenes sosiale kompetanse var som vist veldig sprikende. Resultatene viser holdninger og opplevelser som går fra det ene ytterpunktet til det andre. Disse funnene var å forvente når seks ulike lærere ble intervjuet om deres opplevelser, men det er likevel uventet at ting blir gjort så forskjellig, og at selv om noen lærere ser at dette ikke er optimalt blir det likevel gjennomført. Oppsummert ble det å ta eleven ut av klassen betraktet som en måte å lære sosial kompetanse på av noen, mens andre mener det er en trussel mot nettopp det samme. Noe av forklaringen kan være at både barna og situasjonene informantene snakket om mest sannsynlig var veldig ulike, og derfor løst forskjellig. Man kan stille spørsmål om i hvor stor grad denne ulikheten bare skyldes forskjellige elever i ulike situasjoner. Andre forklaringer kan være informantenes ulike erfaringer, holdninger og kunnskaper. Informantene var samstemte om at negative utviklingsbaner elever har kommet inn i kan endres ved at elevenes sosiale kompetanse styrkes (Ogden, 2015, s. 226). Det er derimot ulike syn på hvordan dette

bør gjøres. Ogden (2015, s. 223) understreker at den viktigste arena for å utvikle sosial kompetanse er vennskap. Dårlig sosial kompetanse er en av årsakene til at personer kan bli utstøtt fra omgivelser (Gundersen & Moyanhan, 2006, s. 168; Overland, 2007, s. 206). Gundersen og Moyanhan (2006, s. 170) hevder at ikke alle mestrer klasseromssituasjonen, og elevene kan da stille krav til miljøet om forståelse for dette. Dette peker i retning av at barn får best utbytte av trening i de sosiale ferdighetene inne i klasserommet. Det kan også stilles spørsmål ved å ta ut elever kan faren for at de kan bli avvist.

4.5.4 Positiv utvikling

Under intervjuet hevdet flere av informantene at det å ta elevene ut av undervisningen hadde medført til positiv utvikling hos elevene. Noen understreket at barna ble roligere og viste mindre utagerende atferd både i og utenfor klasserommet. Videre hevdet de at det resulterte i at elevene lettere kunne fokusere på læring.

Marit: «Noen elever ser vi har positiv utvikling når de har blitt tatt ut og fått hjelp.»

Nina: «Det har tatt lang tid, men det har vært en veldig forbedring.»

Alle informantene utenom Linda var av den oppfatningen at elevene hadde utviklet seg positivt. Marit, Anne, Nina og Julie rapporterte at de så positiv endring når barna kom tilbake til klassen. I tillegg la Marit og Julie til at denne endringen var forbigående. Marit viste til at elevene i perioder fungerte godt i klassen, mens andre perioder gikk veldig dårlig. Julie fortalte at når eleven begynte å være inne i klassen igjen, så de store forbedringer. Men desto mer barnet var sammen med gruppen, jo mer havnet han tilbake til gammelt atferdsmønster. Liv hadde noen av de samme erfaringene som Julie. Hun forklarte at eleven viste forbedringer utenfor klasserommet, men når han var tilbake i klasserommet var han tilbake til det negative atferdsmønsteret.

Julie: «På sikt hadde det lite effekt.»

Samlet sett rapporterte alle informantene, utenom Linda, at det å ta elevene ut av klassen i noen grad hadde ført til positiv utvikling hos elevene, inne og/eller utenfor klasserommet.

Tidligere i kapittelet har det blitt vist at det å ta barn ut av gruppen også er forbundet med noen mulige negative sider i forhold til elevenes sosiale kompetanse og relasjoner til medelever. Det kan tenkes at informantene valgte å ta elevene ut av klassen for de ser de positive effektene som flere og viktigere.

4.6 Lærernes opplevelse av skolens utilstrekkelighet og skoleskapte problem

Under intervjuene med de seks informantene kom det ved flere anledninger frem at lærerne tidvis opplevde skolen som utilstrekkelig og at elever som viser utagerende problematferd kan være skoleskapte vansker. Dette var for meg litt uventede, men veldig interessante funn.

Informantene viste ved flere anledninger til sin opplevelse av skolen som utilstrekkelig. De fortalte at de tok elevene ut av klassen blant annet for barna stort sett hadde negative opplevelser og lite mestring inne i klasserommet.

Julie: «Vårt ønske var at han skulle komme ut av et mønster der han hadde utelukkende negative opplevelser på skolen i klasseromssituasjon. Så i stedet for at han sko sitte og på en måte mislykkes i både sine egne og andre sine øyne heile tiå, så prøvde me å skape rom for gode opplevelser.»

Videre påpekte Anne at hun opplevde det som vanskelig å dekke alle elevenes behov i klasserommet.

Anne: «Det e så mange av de sosiale mekanismene de trengte trening i. De forstår det ikkje. De trengte hjelp. Det klare med dessverre ikkje få til i et klasserom for alle.»

Det kan stilles spørsmål ved om lærerne i noen grad bruker skolens utilstrekkelighet som argument for å rettferdiggjøre egen praksis. De opplever skolen som utilstrekkelig i møte med elever med denne atferdsproblematikken, og begrunner derfor med å ta elevene ut av klasserommet som den beste måten å tilrettelegge på. Informantenes opplevelse av skolen som utilstrekkelig kan også ha sammenheng med skoleskapte vansker. De uttrykte ved flere anledninger på atferden som mulig skoleskapt. Linda understreket at elever som viser utagerende problematferd gjerne ikke hadde denne atferden før de kom til skolen, og at atferden kan ha utviklet seg mens barnet har gått på skolen.

Linda: «For eg tenke, atferdsvansker kan utvikle seg i skulen. Ungene trengje ikkje ha atferdsvansker når de komme på skulen, men det kan utvikle seg. Hvis en komme i et uheldig klassemiljø for eksempel.»

Linda: «Hvis du ikkje har en god relasjon med klassen, kan du få elever med ganske store atferdsvansker tenke eg.»

Marit pekte også på at atferd kan være skoleskapt. Hun fortalte blant annet om elever som selv gikk ut av klasserommet ved vanskelige situasjoner som for eksempel utageringer. For lærere var det vanskelig å ofte gå fra klassen for å løpe etter enkelte elever, fortalte hun. Med dette mente hun at barna gikk glipp av mye undervisning, som igjen medførte at de mistet mye læring. Hun stilte seg undrende til om elevene selv hadde valgt å bli værende i klasserommet ved vanskelige situasjoner, og gjerne ikke vurdert å gå ut som et alternativ dersom praksis hadde vært annerledes og ingen ble tatt ut.

Marit: «Elevene går ofte ut av klasserommet sjøl. Man kan spørre om det er tillært?»

Det kan stilles spørsmål ved om skolens utilstrekkelighet i møte med elever kan medvirke til skoleskapt vansker. Når barna kommer på skolen møter de store krav om å tilpasse seg miljøet. For noen blir dette veldig utfordrende (Ogden, 2015, s. 17-18). Fasting, Haustätter og Turmo hevder at termen skoleskapt vansker retter oppmerksomheten mot de kontekstuelle aspektene rundt elevene (2011, s. 87). Videre understrekes det at skolen kan være utgangspunkt for barnas manglende trivsel og læring. De peker i retning en omorganisering av praksis i skolen som en mulig løsning (Fasting et al., 2011, s. 87). Det kan med dette tenkes at flere elever hadde klart å bedre tilpasse seg miljøet, og dermed vist mindre negativ atferd dersom rammene på skolen hadde vært annerledes. Ved en bredere tilnærming til tilpasset opplæring, og fokus på tilrettelegging for elevene ved å tilpasse læringsmiljøet og undervisningen fra skolens side, kunne gjerne mye av atferden informantene beskrev som skoleskapt vært unngått (Backmann & Haug, 2006; Jahnsen et al., 2011, s. 22). I den sammenheng blir det også aktuelt å trekke inn mulige opprettholdende faktorer for utagerende problematferd. Mye av atferden kunne vært unngått dersom skolene hadde undersøkt og forbedret de opprettholdende faktorene for atferden (Nordahl, 2010, s. 122-126). Ut i fra disse funnene kan det stilles spørsmål ved om informantene hadde tatt andre avgjørelser i henhold

til elevenes opplæringstilbud om rammene og ressursene i skolen var annerledes?

4.7. Lærernes opplevelse av støtte

Samtlige av informantene pratet positivt om ledelsen ved skolene de jobbet på. Ledelsen ble beskrevet som støttende og til hjelp når lærerne stod i vanskelige situasjoner. Videre pekte informantene på viktigheten av støtte fra ledelsen, for lettere å klare seg i jobben.

Julie: «På daglig basis va ledelsen involverte.»

Linda: «Ledelsen e det veldig mye støtte i.»

Liv: «Eg har god hjelp i både ledelsen og sosiallærer.»

Studien viser altså at informantene mente at ved god støtte fra ledelsen klarte de lettere å håndtere de vanskelige situasjonene de stod i. Informantene hevdet at de jobbet ved skoler som hadde en ledelse som var støttende. God skoleledelse kjennetegnes blant annet ved å gi støtte og delta i læreres utvikling (Hattie, 2009, s. 83-85). Skoleledelsen er viktig for elevers læreforutsetninger (Hattie, 2009, s. 83-85; Møller, 2006, s. 34). Videre er det viktig at ledelsen er støttespiller for pedagoger som står i utfordrende situasjoner, og bidrar med forslag som kan være løsninger på utfordringer for både voksne og barn gjennom skolehverdagen (Møller, 2006, s. 35). På en annen siden kan det stilles spørsmål til hvorfor ledelsen ikke har utfordret lærerne og stilt mer kritiske spørsmål til at elevene ble tatt ut av klassen. Det er også ledelsens oppgave å delta i pedagogenes utvikling (Hattie, 2009, s. 84-85). Dersom ledelsen i tillegg til å være en god støttespiller hadde bidratt med å utfordre informantenes metoder og vært med på å finne alternative løsninger, hadde gjerne informantene tatt andre valg enn å ta barna ut av undervisningen. Det kan tenkes at ledelsen ved skolene kunne bidratt til at læreren lettere kunne tilrettelegge og forbedre læreforutsetningene for elevene inne i klasserommet.

I tillegg til god og viktig av støtte fra ledelsen, fortalte informantene at de likevel kunne føle at de stod alene i situasjonene, og at det var vanskelig å håndtere. Gode og mindre gode opplevelser rundt kollegasamarbeid ble også belyst. Lærerne påpekte at samarbeid og støtte fra kollegiet var viktig for å kunne stå i vanskelige situasjoner med elever som viser

utagerende problematferd. Det ble fortalt at godt samarbeid førte til at det ble lettere å håndtere situasjonene. Når kollegasamarbeidet var dårlig opplevde informantene det som ekstra utfordrende, og følte seg veldig alene i en vanskelig situasjon.

Anne: «Du e prisgitt kollegaene dine veldig.»

Linda: «Det e viktig å føle støtte fra kollegiet.»

Studien viser også at med støtte fra kollegiet klarte informantene lettere å håndtere de vanskelige situasjonene de stod i. Videre pekte også informantene på både godt og dårlig samarbeid med kollegaer. Overland (2007, s. 252) peker på at mangel på samarbeidskultur i kollegiet kan redusere skolens mulighet for å redusere problematferd. Det kan være en mulighet for at informanter som har opplevd dårlig samarbeid og lite støtte fra kollegiet har hatt lettere for å ta elevene ut av klassen, da informantene rapporterte at de opplevde situasjonene som ekstra utfordrende da.

5. Avslutning

Oppgavens hensikt var å belyse og problematisere at elever som viser utagerende problematferd noen ganger blir tatt ut av den ordinære undervisningen. Intervjuene med informantene har gitt et innblikk i praksisfeltet, og vist hvor forskjellig lærere kan oppleve denne problemstillingen. Hovedtendenser i datamaterialet viser at informantene sine meninger var sprikende. Ut i fra deres argumenter kunne de deles inn i tre grupper. Den ene gruppen var de som mente at det å ta elevene ut av klassen hadde ført til positiv utvikling hos elevene, den andre gruppen hevdet det motsatte. Den tredje gruppen befant seg mellom disse ytterpunktene, og pekte både på fordeler og ulemper. I tillegg skilte spesialpedagogene sine opplevelser seg fra kontaktlærerne på enkelte forhold.

Lærernes begrunnelser og opplevde konsekvenser av at elevene ble tatt ut av klassen var derfor like sprikende. Noen av informantene argumenterte blant annet med at det var en god måte å lære sosial kompetanse på, undervisningen ble bedre tilpasset og at elevene ble bedre inkludert. Andre argumenterte mot og hevdet at å ta elevene ut blant annet kunne medføre stigmatisering, lite inkludering og vanskeligere å utvikle sosial kompetanse. Dette kunne videre føre til vansker med å bygge og opprettholde relasjoner til medelever. Lærernes begrunnelser og opplevde konsekvenser hadde tilsynelatende sammenheng med hvordan de forstod elevenes atferd. Informantene som argumenterte for å ta elever ut og pekte på positive konsekvenser la tilsynelatende lite vekt på systemet rundt elevene i sin forståelse.

Aktørperspektivet ble også i liten grad vektlagt. I tillegg indikerte funnene at disse lærerne hadde en smalere forståelse av tilpasset opplæring, og dermed et fokus på at barna skulle tilpasses miljøet. Informantene som argumenterte i mot og pekte på negative konsekvenser virket derimot å legge mer vekt på aktørperspektivet og det å se elevene i en større sosial kontekst, og hadde en bredere forståelse av tilpasset opplæring.

På flere forhold var informantenes svar selvmotsigende. Det ble blant annet pekt på flere mulige forhold som kunne være opprettholdende faktorer for atferden. Likevel valgte de fleste å ta elevene ut av klassen, fremfor å ha fokus på å forsøke å fjerne eventuelle opprettholdende faktorer. I tillegg var det i flere tilfeller uoverensstemmelser i forholdet mellom teori og praksis hos informantene. Tilsynelatende virker det som lærerne visste hvilken praksis som var politisk og faglig korrekt, og hevdet at de til dels klarte å praktisere dette, men likevel ble elevene tatt ut. Studien viste til at informantene gjerne ikke klarte håndtere de vanskelige situasjonene de stod i, og at den «riktige» praksisen var vanskelig å utføre som mulig årsaker.

Hensynet til medelever ble også trukket frem. Et interessant og uventet funn var også at noen av informantene pekte på skolen som utilstrekkelig i møte med disse elevene. Videre viser funn at de fleste lærerne så flere positive sider enn negative, og valgte derfor å ta elevene ut.

5.1 Videre forskning

På grunn av begrensninger ved oppgavens omfang bestod utvalget i denne studien bare av seks lærere. Til videre forskning kunne det være interessant å gjennomføre studien på et større utvalg, for å få vite mer om funnene i denne studien er representativ for lærere generelt.

Videre ville det vært interessant å intervjuer elevene informantene viste til, for å undersøke om deres opplevelser stemmer overens med det lærerne rapporterte.

Dette er en del av skolens virksomhet som er lite kartlagt og derfor finnes lite kunnskap om.

Det bør undersøkes om tiltakene bidrar til marginalisering, og om elevene får god nok tilpasset opplæring. I videre forskning ville det derfor vært nyttig å undersøke hvilken effekt det å bli tatt ut av den ordinære undervisningen har på elevene.

7. Litteraturliste

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15–34. doi: 10.1007/s11125-008-9055-0
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna – handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer. Systemisk tenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19- 29). Bergen: Fagbokforlaget.

Fasting, R. Hausätter, R. S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 85-90. Hentet fra

<https://www.idunn.no/file/pdf/48098133/art03.pdf>

Fylling, I. (2007). Tilpasning for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 303-315.

Gundersen, K. & Moynanhan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Holterman, S. & Jelstad, J. (2012). Dobling i antall elever utenfor normalskolen.

Utdanning. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2012/september/dobling-i-antall-elever-utenfor-normalskolen/>

Jahnsen, H. & Nergard, S. (2013). En inkluderende skole. Hentet fra

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/inkludering/ut-av-klassen/en-inkluderende-skole-article81625-18645.html>.

Jahnsen, H., Nergaard, S. E. & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen: Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Jahnsen, H., Nergaard, S. E. & Grini, N. (2011). *Er alle med? Smågruppetiltak for elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon. En kartlegging på 1.-7. trinn i*

grunnskolen. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. (Rapport 19/2007). Oslo: NIFU STEP. Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/12/NIFUrapport2007-19.pdf>

Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 27- 44). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2006). *Kunnskapsheftet. Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2009:18 (2009). *Retten til læring*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Overland, T. (2009). *Skolen og de utfordrende elever – om forebygging og reduksjon av problemadferd*. Fredrikshavn: Dafolo.

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

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

- Roland, P. (2013). Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjon i relasjon til barn og voksne? I H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer. Systemisk tenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-29). Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4. utg.). London: Sage.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 17.12.16 fra https://www.uttanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. (Rundskriv Udir-3-2010). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>

Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129.

Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata.



Svein Erik Nergaard
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 19.01.2017

Vår ref: 51477 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51477	<i>Elever på barmetrinnet som blir tatt ut av den ordinære undervisningen på grunn av problematferd - læreres opplevelser og begrunnelser</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Svein Erik Nergaard</i>
Student	<i>Kaia Dysjaland</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

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



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men vi ber om at skrivefeilen "konfiskert" rettes til "anonymisert".

Personvernombudet anbefaler også at lærerne rutinemessig minnes om at de har taushetsplikt under intervjuene og således ikke kan omtale enkeltelever på en måte som gjør at de gjenkjennes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 12.09.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse og samtykkeskjema.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Elever på barnetrinnet som blir tatt ut av den ordinære undervisningen på grunn av utagerende problematferd - læreres opplevelser og begrunnelser”

Bakgrunn og formål

Prosjektet skal undersøke læreres erfaring med elever som blir tatt ut av den ordinære undervisningen på grunn av problematferden de viser. Foreløpig problemstilling for oppgaven er: *Elever på barnetrinnet som blir tatt ut av den ordinære undervisningen på grunn av utagerende problematferd – læreres opplevelser og begrunnelser.*

Forskningsspørsmål som oppgaven ønsker å belyse er:

- Hvordan begrunner lærere for/i mot at elever bør få undervisning annet sted enn i klassen?
- Hva opplever lærere blir konsekvensene av at elever blir tatt ut?
- Hvordan opplever lærere elevenes sosiale utvikling etter at de er blitt tatt ut av undervisningen?

Prosjektet er en del av en masteroppgave i forbindelse med masterutdanning i utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Resultatene vil være grunnlaget for masteroppgaven.

Utvalget er valg ved at tilfeldige skoleledere på skoler i distriktet blir forespurt om å delta i prosjektet. De lederne som godkjenner skolens deltakelse spør videre lærere om de kan delta. Dette må være lærere med minst 5 års erfaring som jobber i barneskolen. Videre er det ønskelig med bred erfaring med elever som blir tatt ut av den ordinære undervisningen på grunn av den utagerende problematferden de viser.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i prosjektet vil innebære og delta i et intervju som varer mellom 45-60 min. Intervjuet vil omhandle informantens opplevelse, erfaring og begrunnelser rundt tematikken. Intervjuet styres av intervjuguiden, men vil være åpent for andre innspill deltakeren måtte ha. Intervjuguiden vil bli sendt til informanten per mail noen dager i forkant av intervjuet. Data registreres i form av lydopptak, på båndopptaker eller smarttelefon som ikke er tilkoblet internett. Deltaker vil få muligheten til, dersom ønskelig, å lese gjennom det studenten har fått ut av intervjuet, for å kunne sikre seg at ikke studenten har misforstått noe.

Dato og tidspunkt vil bli avtalt mellom student og hver enkelt deltaker. Men intervjuet må bli gjennomført i løpet av februar 2017.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Bare studenten og prosjektansvarlig ved Læringsmiljøsentret, UiS Svein Erik Nergaard vil ha tilgang til data. Alle dokumenter og datafiler med personopplysninger vil bli oppbevart på kryptertminnepinne og nedlåst. Deltakere vil få fiktive navn i oppgaven, og vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes når sensur for oppgaven foreligger, rundt september 2017. Alt datamateriell vil da bli anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og man kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Lærere som ønsker å delta eller har spørsmål til studien kan ta kontakt med Kaia Dysjaland på mail: kaia93@online.no, eller tlf: 97958809. Spørsmål knyttet til studien kan også rettes til veileder og prosjektansvarlig Svein Erik Nergaard mail: svein.nergaard@uis.no tlf: 51 83 29 68 / 916 00 751

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide som informantene fikk tilsendt.

Intervjuguide

- Bakgrunnsopplysninger

- Elever med utagerende problematferd i klassen

- Tiltak for elever som blir tatt ut av den ordinære undervisningen

- Å ta elever ut av klassen

- Sosial utvikling

- Relasjoner

- Klasseledelse

- Inkludering

- *Andre innspill fra informanten*

Intervjuguide

Bakgrunnsopplysninger

Erfaring, hva er det som gjør at du er en av informantene?

Noe lærer står i nå, eller før, evt. begge?

Klassestørrelse

Trinn, hvilke trinn er du vanligvis på? Hvilke trinn var/elevne du prater om i dag?

Skolestørrelse

Kollegasamarbeid, er du alene om disse sakene? Flere lærere/voksne i klassen?

Elever med utagerende problematferd i klassen

- Hva er din forståelse av utagerende problematferd og hva tenker du du kan være årsaker til at noen elever viser utagerende problematferd?

Oppfølging: Hvilken atferd? Hvor mye og ofte? Antall elever? Hvilke elever?

Synlige mønster for tid, sted, hvilken lærer som er tilstedet?

- Hvordan opplever du det å ha elever som viser utagerende problematferd i klassen?

Tiltak for elever som blir tatt ut av den ordinære undervisningen

- Har skolen et fast etablert tiltak for elever som blir tatt ut av den ordinære undervisningen?

Oppfølging: Hvilken voksen er tilstede? Andre elever? Nytt tilbud til hver elev?

Hva blir det lagt vekt på i dette/disse tilbudene?

Faglig og/eller sosial? Likt opplegg som klassen har?

Å ta elever ut av klassen

- På hvilket grunnlag blir avgjørelsen om at en elev skal tas ut av klasserommet tatt, hvem er involvert i drøftingen og hvordan blir slike avgjørelser tatt?

Oppfølging: brukes formelle bestemmelser (som lovverk, læreplanen) ved avgjørelser? er dette noe som diskuteres? Ledelsen? Omfang? spesialundervisning?

Hva tenker du om dette? Begrunnelser for/imot.

- Hva har effekten vært etter at eleven begynte med dette tilbudet?

Oppfølging: Hvor og når? Hva er grunnen til dette tror du?

Ser du endring når eleven er inne i klasserommet?

- Hva tror du eleven selv tenker?

Oppfølging: Hvorfor tror du dette? Har de blitt spurt og blir deres mening tatt hensyn til?

Sosial utvikling

- Hvordan opplever du elevens sosiale utvikling og sosiale kompetanse etter at eleven ble tatt ut av undervisningen?

Oppfølging: hva tror du dette kommer av?

- Hvordan mener du man bør jobbe for å bedre elevens sosiale utvikling/sosiale kompetanse?

Oppfølging: Hva kan lærer og skolen gjøre? Mener du dette gjøres best ved at elevene tas ut eller i den ordinære undervisningen? Hvorfor?

Relasjoner

- Hvordan er din relasjon til eleven?

Oppfølging: Har denne relasjonen endret seg etter at eleven ble tatt ut av undervisningen? Hvorfor?

- Hvordan opplever du elevens relasjon til medelever?

Oppfølging: Opplever du at denne relasjonen endret seg etter at eleven ble tatt ut av undervisningen? Hvorfor?

Klasseledelse

- Hvilken klasseledelse tenker du elever som viser utagerende problematferd i barneskolen trenger?

Oppfølging: Er dette klasseledelse du praktiserer? Utfordringer?

Inkludering

- Hvordan forstår du begrepet inkludering?

- Hvordan tenker du om inkludering i forhold til elever som blir tatt ut deler av den ordinære undervisningen?

Oppfølging: Fører dette til bedre/dårligere inkludering av disse elevene? Begrunn.

Er det mulig å forbedre dette? Hvordan?

Andre innspill fra informanten

- Andre momenter du mener er relevant som vi ikke har fått diskutert?

- Ønsker du å lese gjennom det transkriberte intervjuet?