



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2024

Forfatter: Eirin Ovedal

Veileder: Anne Nevøy

Tittel på masteroppgaven: Skolens visjon om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer – en kvalitativ studie av lærernes erfaringer og synspunkt.

Engelsk tittel: The school's vision of inclusion related to students who break the school's behavioral norms – a qualitative study of the teacher's experiences and point of view.

Emneord:

Atferd, Inkludering, deltagelse,
forutsigbarhet, relasjoner, profesjonsfelleskap

Antall ord: 22 662

+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 27.05.2024

Forord

Dette arbeidet med masteroppgaven har vært både utfordrende og tidkrevende, men samtidig utrolig lærerikt og inspirerende. Det har gitt meg et dypere innblikk i et engasjerende tema som jeg alltid har vært interessert i, og jeg har opparbeidet meg erfaringer som jeg vet vil være svært verdifulle når jeg starter min karriere som spesialpedagog.

Jeg har flere jeg vil takke for både motivasjon og støtte gjennom prosessen med denne masteroppgaven, og at jeg nå sitter med en ferdigstilt masteroppgave. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder Anne Nevøy for din støtte, veiledning og innsikt gjennom hele denne prosessen. Uten din kunnskap og oppmuntring hadde det vært vanskelig å utføre denne studien. Videre ønsker jeg å takke alle de fantastiske lærerne som tok seg tid til å delta i studien min. Jeg håper denne oppgaven kan bidra til å fremme vår felles forståelse og praksis innen spesialpedagogikk.

Til slutt vil jeg rette stor takk til min kjære familie, samboer og venner for deres tålmodighet og støtte gjennom en krevende periode preget av stress og frustrasjon i arbeidet med denne masteroppgaven. Dere har vært mine støttespillere, tilført motivasjon, gitt verdifulle råd og tips, og ikke minst sørget for nødvendige pauser fra arbeidet med denne oppgaven.

Takk til alle dere!

Sirdal, 2024

Eirin Ovedal

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet er foretatt ut i fra et kvalitativt forskningsdesign, hvor det har blitt gjennomført seks intervjuer med lærere fra tre ulike grunnskoler med en viss geografisk spredning. Deltakerne hadde mellom 3 og 22 års erfaring som lærer i skolen. Den overordnede hensikten med studien var å undersøke skolens visjon om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer, og hvordan lærerne kan støtte dem på best mulig måte i inkluderingsprosessen. På bakgrunn av dette ble det forsket ut ifra følgende problemstilling:

«Visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferds normer – Hva er læreres erfaringer og synspunkt på utfordringer og muligheter i det pedagogiske inkluderingsarbeidet?»

Studiens funn tyder på at deltakerne hadde dannet seg en forståelse for hva inkludering og atferdsproblematikk i skolen innebærer, og hvordan man på best mulig måte kan fremme inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer. I analysen kom det fram at felleskap, tilhørighet og tilrettelagt undervisning står sentralt i jobben mot å skape en mer inkluderende skole. Videre i det pedagogiske inkluderingsarbeidet så lærerne viktigheten av å legge til rette for deltakelse, og relasjonsbygging samt å utvikle ny kunnskap og dele erfaringer i et profesjonsfellesskap. På tross av at lærerne fremstod som rimelig samstemte, kom det frem en form for uenighet om hvor elevene til en hver tid fysisk skal befinne seg i undervisningen. Visjonen om inkludering fremstår viktig for deltakerne, samtidig som de opplever at egen kunnskap om inkludering relatert til elever med atferdsproblematikk ikke er tilstrekkelig. For lite kompetanse, mangel på ressurser og handlingsrom fremstår som en utfordring og begrensning i inkluderingsarbeidet. I den forbindelse etterlyste lærerne et bredere tverrfaglig samarbeid, flere spesialpedagoger og sosiallærere i skolen.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og introduksjon	1
1.2 Studiens hensikt og problemstilling	3
1.3 Oppgavens struktur	4
2.0 Studiens analytiske referanseramme	4
2.1 Inkludering	5
2.1.1 Inkluderingsprinsippet i norsk skolehistorie	5
2.1.2 Visjonen om inkludering	6
2.2 Elever som bryter med skolens atferdsnormer	7
2.2.1 Begrepsavklaring – atferd	8
2.2.2 Kjennetegn ved å bryte skolens atferds normer	9
2.2.3 Skolen og elever som bryter med skolens atferdsnormer	9
2.3 Inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer	11
2.4 Deltakelse for inkludering	12
2.4.1 Forutsigbarhet – trygghet for inkludering	13
2.4.2 Relasjoner i skolen – for inkludering	14
2.4.3 Profesjonsfelleskap – for inkludering	16
2.4.4 Læring i et praksisfelleskap	16
3.0 Metode	18
3.1 Valg av metode	18
3.1.1 Kvalitativ forskningsintervju	19
3.1.2 Fenomenologi og hermeneutikk	19
3.2 Utvalg og rekruttering av deltakere	20
3.3 Intervjuguide	21
3.4 Gjennomføring av intervjuene	22
3.4.1 Transkribering	23
3.5 Analyse og tolking av data	24
3.6 Forsknings etiske aspekt	25
3.6.1 Informert samtykke	25
3.6.2 Konfidensialitet	26
3.6.3 Konsekvenser ved å delta	26
3.7 Kvalitet på forskningsprosjektet	27
3.7.1 Relabilitet	27
3.7.2 Validitet	27
3.7.3 Overførbarhet	28
4.0 Analyse	29
4.1 Elever som bryter med skolens atferdsnormer	30
4.1.1 Kjennetegn på normbrudd hos elever	30
4.1.2 Lærernes erfaringer relatert til normbrudd	31
4.2 Visjonen om inkludering	33
4.2.1 Lærerens forståelse av visjonen om inkludering	33
4.3 Relasjonsarbeid relatert til visjonen om inkludering	35
4.3.1 Lærer-elev relasjon	35
4.3.2 Lærerstøtte i samspillet mellom elvene	38

4.4 Struktur, engasjement og deltakelse – utfordringer og muligheter	40
4.4.1 Forutsigbarhet.....	40
4.4.2 Deltakelse	43
4.5 Ressurser og kompetanse	45
5.0 Diskusjon.....	48
5.1 Inkluderende felleskap og atferdsproblematikk	48
5.1.1 Bevissthet om og forståelse av elever som bryter med skolens atferdsnormer	50
5.2 Forutsigbarhet og deltakelse: utfordringer og muligheter i det pedagogiske inkluderingsarbeidet	51
5.2.1 Læreres tilretteleggelse for deltakelse	52
5.2.2 Relasjoner som betydningsfullt i arbeid med visjonen om inkludering	54
5.2.3 Kompetanse og ressurser: utfordringer og muligheter i det pedagogiske inkluderingsarbeidet	56
6.0 Konklusjon.....	57
6.1 Oppsummering av problemstilling.....	58
6.2 Begrensinger ved studien.....	59
6.3 Forslag til videre forskning.....	59
Litterateur.....	61
Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT.....	65
Vedlegg 2: Intervjuguide	67
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	69

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven er sentrert om skolens visjon om inkludering. Målet for oppgaven er å utvikle kunnskap om læreres erfaringer om arbeidet med inkludering relatert til elever i grunnskolen som bryter med skolens atferdsnormer, og læreres syn på utfordringer og muligheter i dette arbeidet. Studien vil dreie seg om lærernes perspektiv på visjonen om inkludering, og hvilke erfaringer de har gjort seg med hensyn til elever som strever med å tilpasse seg normer og regler i skolen. I faglitteraturen brukes begrepet «atferdsvansker» hyppig. I denne studien har jeg valgt å benytte begrepene «elever som bryter med atferdsnormer», «atferdsproblematikk» og «atferdsutfordringer» synonymt for å favne så bredt som mulig og for å øke variasjonen i begrepsbruk i teksten.

Dette kapittelet vil starte med en introduksjon av tema og bakgrunn for valg av tema. Det vil bli redegjort for hvorfor denne studien er relevant og tidligere forskning vil bidra til å fremheve viktigheten av studiens tema. Videre vil denne studiens hensikt og problemstilling presenteres. Avslutningsvis vil det gis en kort redegjørelse for oppgavens struktur og oppbygging.

1.1 Bakgrunn og introduksjon

Egne erfaringer fra jobb og praksis samt fagfordypninger i masterstudiet har vekket min interesse for barn som bryter med skolens atferdsnormer, og skolens visjon om inkludering relatert til disse elevene. Jeg har opplevd det som utfordrende å gi alle elevene i en klasse mulighet for tilhørighet og deltakelse i et felleskap. Dette er viktige brikker med henhold til elevenes måloppnåelse av læring, og at alle elever sikres et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

I skolen vil det alltid være elever som bryter med rådende atferdsnormer. Atferd er komplekst og sammensatt tema, og det er mange faktorer som vil spille inn på elevens atferd (Nordahl et al., 2005, s. 12). Enkelte elever har problematiske atferdsmønstre som er vedvarende over tid. Visst det viser seg at atferden til en elev utvikler seg i en negativ retning kan det være bekymringsverdig (Nordahl et al., 2005, s. 31). Typiske kjennetegn kan være at eleven viser aggressiv og/eller destruktiv atferd over tid, dette vil igjen skape negative konsekvenser for dem selv eller andre (Ogden, 2022, s. 12). Elever som strever med egen atferd kan ofte ha

problemer med å håndtere egne følelser, og med å vise empati. De vil ofte vise tendenser til aggresjon, og mange opparbeider seg en motstand mot autoriteter (Roland, 2021, s. 60).

Bakgrunnen for valg av tema i denne studien er knyttet til et av skolens sentrale mål for opplæringen, som omhandler prinsippet om inkludering. I læreplanverket står det at «skolen skal utvikle inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Helt på slutten av 1900-tallet økte interessen for inkluderende opplæring i skolen.

Salamancaerklæringen som kom i 1994 bidro til økt fokus på inkluderingsperspektivet i skolehverdagen. I denne erklæringen ble inkludering fremhevet som et viktig premiss når det kommer til at alle barn og unge skal ha lik rett til utdanning (Haug, 2017, s. 206). Norge var en av 92 nasjoner som forpliktet seg til Salamancaerklæringen (Haug, 2014, s. 8). Inkludering er et krevende og vanskelig tema å forholde seg til hevder, Tveitnes (2022), og hen legger til at det ikke finnes en entydig forståelse av inkludering (s. 26). I henhold til de politiske ambisjonene for inkludering fremhever, Haug (2017) prinsipper som at alle individer har rett på tilgang til et felleskap, samt deltakelse i dette felleskapet (s.207).

Da det ble foretatt en evaluering av reform 97, viste det seg at mange elever ikke hadde tilfredsstillende måloppnåelse sammenlignet med læreplanen (Haug, 2017, s. 53). Hver enkelt elev vil ha varierte behov som må følges opp, og det er derfor vanskelig å finne en felles «oppskrift» for undervisningen (Haug, 2014, s. 27). Vi har sett en tendens i skolen til at elever som av ulike grunner strever med å følge ordinær undervisning, blir skilt fra klassen de tilhører for å få spesialundervisning (Haug, 2014, s. 54). Mitchell (2005) hevder at selv om skolen ikke har noe entydig definisjon på inkludering, er det enighet om enkelte kjennetegn på god inkluderingspraksis (Mitchell, 2005, s. 3-4). Innen forskning på spesialundervisning hevder Haug (2016) at fokuset er endret bort fra den vanskeorienterte individentsentrerte tilnærmingen (Haug, 2016, s. 27). Nå har fokuset dreid over på det relasjonelle paradigmet, hvor individet ses i forhold til sammenhengene det står i (Haug, 2016, s. 28). Det at spesialpedagogikk og almenpedagogikk blir satt i sammenheng kan bidra til en mer inkluderende skole (Haug, 2016, s. 33).

Florian (2019) hevder at et viktig aksept i visjonen om inkludering i skolen er at lærere må erkjenne et kollektivt ansvar for å sikre elever god opplæring. Hun legger til at det må utvikles en felles forståelse for tro på at alle elever kan lære (s. 699). Kunnskapsdepartementet

beskriver at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler egen praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærere i skolen jobber tett på elevene, og er i en god posisjon til å identifisere barns atferd (Bru et al., 2016, s. 161). Barns atferd opprettholdes ofte av omgivelsene barnet befinner seg i. Derfor må eleven og omgivelsene betraktes som en helhet (Nordal et al., 2005, s. 12-13). For å oppnå inkludering kreves det en felles visjon som anerkjenner at alle er en del av fellesskapet, og denne visjonen gjenspeiles i holdningene og praksisen til alle ansatte (Hillesøy et al., 2020, s. 5). Som vi ser over så inneholder visjonen om inkludering, vektlegging av kvalitativ god opplæring for alle elever. Kvalitet i opplæring er et stort og vagt begrep. I denne sammenheng trekkes det inn hvilke utfordringer og muligheter lærere ser i det pedagogiske inkluderingsarbeidet. Her blir deltakelse, forutsigbarhet og relasjoner sentrale begreper, samt fokus på profesjonsfellesskapet, slik at lærere skal kunne sikre kvalitativ god opplæring.

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Formålet med dette forskningsprosjektet er å utvikle kunnskap om skolens visjon om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer. Målet er å få innsikt i lærernes perspektiv på visjonen om inkludering, og hvilke erfaringer de har med inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer. Jeg ønsker også å finne ut av hvordan de forstår og hvilke erfaringer de har fra å møte elever med atferdsproblematikk. Med utgangspunkt i dette kom jeg fram til følgende problemstilling:

«Visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferds normer – Hva er læreres erfaringer og synspunkt på utfordringer og muligheter i det pedagogiske inkluderingsarbeidet?»

Denne studien er av kvalitativ art. For å utforske problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre intervjuer med seks lærere i grunnskolen. På denne måten får jeg innsyn i deres erfaringer og synspunkter på visjonen om inkludering relatert til barn som bryter skolens atferdsnormer. Jeg vil få kjennskap til hvilke momenter deltakerne anser som sentrale i forhold inkluderingsspørsmålet.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av 6 kapitler:

Kapittel 1 - gir en introduksjon til oppgaven.

Kapittel 2 - redegjør for det teoretiske grunnlaget for masterstudien. Her presenteres relevant teori og forskning. Først presenterer jeg inkludering og skolens visjon om inkludering, deretter omtaler jeg teori for elever som bryter med skolens atferds normer. Deltakelse, forutsigbarhet, relasjoner, og profesjonsfelleskap er sentrale begrep i denne sammenhengen

Kapittel 3 - presentere forskningsmetode og metodiske overveielser som har blitt gjort i denne studien. Jeg beskriver gjennomføringen og beslutninger som er tatt i den kvalitative forskningsprosessen.

Kapittel 4 - presenterer studiens resultater. Dette danner et utgangspunkt for kapittel 5.0.

Kapittel 5 - her drøftes resultatene fra kapittel 4.0. i lys av det teoretiske grunnlaget i oppgaven.

Kapittel 6 - her presenteres en oppsummering av studiens funn, som gir grunnlag for konklusjonen. Konklusjonen inneholder en sammenfatning av det mest essensielle fra drøftingen. Det vil også pekes på forslag til videre forskning.

2.0 Studiens analytiske referanseramme

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for studiens analytiske referanseramme. For å belyse begrepene inkludering og elever som bryter med skolens atferdsnormer vil jeg løfte fram faglitteratur, teoretiske perspektiv og tidligere forskning som er relevant.

For å skape en større forståelse for dette forskningsprosjektet vil jeg starte med å definere og presentere sentrale begrep. Jeg innleder med å se nærmere på inkludering og visjonen om dette. Videre vil jeg se på elever som bryter med skolens atferdsnormer, og begrepet atferd. Det vil også bli presenterer relevant teori knyttet til inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer. For å sikre en kvalitativ god opplæring vil jeg videre se på hvilke utfordringer og muligheter lærerne ser i det pedagogiske inkluderingsarbeidet. Relatert til dette vil begrepene deltakelse, forutsigbarhet, relasjoner og profesjonsfelleskap komme frem.

2.1 Inkludering

Visjonen om inkludering er et krevende fenomen som det kan være vanskelig å forholde seg til, grunnet at det ikke finnes en entydig forståelse av inkluderingsbegrepet (Tveitens, 2022, s. 26). Som nevnt i innledningskapittelet referer Haug (2017) til de politiske målene for inkludering, der prinsipper som understreker alles rett til deltakelse og tilgang til et felleskap blir fremhevet (s. 207). Han reflekterer videre over at disse prinsippene skal være av allmenn interesse (Haug, 2017, s. 207). Norsk skole har i læreplanen utarbeidet teoretiske målsettinger som det skal jobbes mot. I følge Tveitnes (2022) kan et læreplanverk betraktes som en forskrift (s. 25). Her fremheves inkludering som et sentralt prinsipp, og i henhold til kunnskapsløftet (LK20) ble det utarbeidet et læreplanverk hvor det hevdes at skolen skal ha et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.1).

2.1.1 Inkluderingsprinsippet i norsk skolehistorie

I prosessen ved å skape en felles skole for alle sto begrepet integrering sentralt. Målet med denne prosessen var å sikre alle elever deltakelse og tilgang til et sosialt felleskap (Olsen, 2020, s. 13). På tross av gode intensjoner om integrering, skapte dette likevel et skille mellom elevene som måtte integreres, i forhold til elever som ikke hadde problemer med å tilpasse seg skolesystemet (Haug, 2022, s. 250). For elevene som strevde med å følge det standardiserte undervisningsopplegget, utviklet det seg en praksis med å gi spesialundervisning utenfor klasserommet (Martinsen, 2021, s. 186).

Utover 1960-tallet startet Norge jobben med å etablere en felles skole for alle. Samtidig ble det konkludert med at spesialundervisningen i skolen fungerte mindre bra, og det ble avdekket at det var manglende forskning innenfor dette området (Haug, 2016, 26). I Norsk skolehistorie var det i lang tid fokus på den vanskeorienterte tilnærmingen i forbindelse med å forstå elever som ikke mestret skolen (Haug, 2016, s. 27). I nyere tid ser vi at det relasjonelle paradigmet er mer fremhevet i forskningen. Det blir også omtalt som det inkluderende paradigmet. Innenfor denne tilnærmingen betraktes individene i lys av de sammenhengene de befinner seg i. Etter endret perspektiv innen forskning ser Norges forskningsråd behov for at det blir foretatt mer omfattende forskning innenfor rammen for relasjonell forståelse (Haug, 2016, s. 28). Haug (2016) referer til Hattie og Mitchell som hevder at det er lite forskningsresultater på hva som fungerer relatert til elever som har vanskelig for å følge det standardiserte opplegget i skolen

(s. 30). I opplæringsloven (1998) §2-3 er det beskrevet at skolen skal legge til rette for både faglig og sosial utvikling. Sosial inkludering handler om å oppnå et mangfoldig felleskap preget av gjensidig forståelse og respekt. Det skal være en berikelse for et helt samfunn, ikke bare for enkeltstående individer med spesielle utfordringer (Nilsen, 2017, s. 26).

Elever som bryter med skolens atferdsnormer har selvfølgelig samme rett til en inkluderende opplæring som andre elever. Imidlertid viser forskning at dette fremdeles er et delvis uløst problem i skolesektoren (Aas et al., 2024, s. 64). Aas et al. (2024) foretok en studie i en barneskole i Norge, hvor studien gikk over fire år. De gjennomførte lesson study konsentrert om endringsarbeid rettet mot inkludering for elever som viser utfordrende atferd, og hvordan de kunne støttes i eget klasserom. Første steg i studien var å skape en felles forståelse for inkludering blant lærere på skolen (Aas et al., 2024, s. 68). Lærerne jobbet i team hvor elevatferd og tilpasset opplegg hyppig ble diskutert (Aas et al, 2024, s. 69). Det ble gjort opptak av dette, og det viste seg at lærernes holdninger og undervisningsmetoder endret seg over en fireårs periode. Resultatene av studien viste økt oppmerksomhet mot elevatferd, og økt kompetanse på tilpasninger for å engasjere elevene i læringsaktiviteter. De så også økt bruk av kontekstuelle forklaringer blant lærere (Aas et al., 2024, s. 64). Allan (2008) hevder at det hersker stor forvirring rundt hvordan man best mulig kan skape et inkluderende miljø i skolen (Allan, 2008, i Haug, 2017, s. 206). Studien til Aas et al (2024) viser viktigheten av profesjonsutvikling, hvor samhandling blant lærere produserer ny kunnskap (Gjems, 2019, s. 22).

2.1.2 Visjonen om inkludering

I 1996 ble begrepet inkludering introdusert i den nasjonale læreplanen for norske grunnskoler (Haug, 2020, s. 303). Tidligere hadde integrering vært sentralt i norske skoler, men dette ble nå erstattet med inkluderingsbegrepet (Haug, 2020, s. 303). Etter utgivelsen av Salamancadeklarasjonen i 1994 har inkludering blitt ansett som en betydningsfull forutsetning for å sikre lik tilgang til utdanning for alle. Denne oppfatningen deles av de fleste europeiske land (Haug, 2017, s. 206). Inkluderende opplæring i skolen har ulike praksiser i ulike land, og vi ser også at skoler i Norge har ulike visjoner om dette. Visjonen om inkludering kan til og med oppfattes ulikt blant lærere innad på samme skole (Haug, 2017, s. 206). Internasjonale organisasjoner som UNICEF og FN utpeker felles verdier når det gjelder inkluderingsspørsmålet. Det hevdes at inkludering dreier seg om felleskap, deltakelse,

demokratisering, nytte av opplæringen, lik tilgang, kvalitet og rettferdighet (Haug, 2017, s. 206). Visjonen om inkludering og verdiene knyttet til dette er allment lett å akseptere. Det vil neppe være knyttet noen negative assosiasjoner når det gjelder inkluderingsperspektivet (Haug, 2017, s. 207). Debatten i dagens samfunn dreier seg mindre om hva inkludering er, eller hvorfor det er nødvendig. Det rettes nå søkelys mot hvordan en skal klare å implementere det i skolen (Haug, 2017, s. 207). I henhold til Haug (2017) er manglende politisk vilje, og menneskers skepsis til endring, utfordringer vi står ovenfor i forhold til å oppnå en inkluderende skole (s. 207). Dersom vi skal komme videre i arbeidet med inkludering hevder Florian (2008) at en må vie større oppmerksomhet til hvordan lærere utfører jobben sin i praksis. Spesialundervisning for elever har i flere tilfeller vist seg å være ekskluderende, og inkludering kan stilles opp som en motsetning til dette (Tveitnes, 2022, s. 27). Videre formidler Tveitnes (2022) en forståelse av inkludering, der en skole skal tilrettelegge for at alle har rett til utdanningsmuligheter av høy kvalitet, og effektiv deltakelse er en nøkkelkomponent for å realisere dette målet (s. 26).

Det at elevene får undervisning i klassen de tilhører blir sett på som den mest ideelle opplæringen (Haug, 2020, s. 304). Denne tilnærmingen krever at barn skal utdannes sammen, og at skolen møter nye krav til ressurser og utvikling av undervisningsmåter. Det skal tas høyde for individuelle forskjeller samtidig som undervisningen samlet sett skal komme alle elever til gode. Dette sier Ainscow (2020) vil bidra til å utvikle et ikke-diskriminerende samfunn (s. 9). Haug (2016) minner om at elevers fysiske tilstedeværelse i klasserommet og i felleskapet er en snever forståelse av inkludering (s.209). Han understreker videre at elevene skal i tillegg ha både faglig og sosialt utbytte av undervisningen. Det er faglærer som har ansvar for undervisningens innhold, oppgaver og aktiviteter (Haug, 2014, s. 13).

2.2 Elever som bryter med skolens atferdsnormer

Ifølge Roland et al. (2016) har atferdsvansker vært et krevende tema for skolesektoren over lang tid (s. 157). Det er utfordrende å nøyaktig kvantifisere omfanget av atferdsproblemer, da det foreligger variasjoner i anvendelsen av begrepsdefinisjoner, indikasjonskriterier og måleinstrumenter (Sørli, 2000, s. 69). På bakgrunn av dette vil det finnes ulike studier som operer med ulike oppfatninger på atferdsvansker. Det har blitt utført prevalensstudier i skoler i nordiske land der det diskuteres at omkring 10% av elever i skolen kommer inn under begrepet atferdsvansker, eller befinner seg i en faresone for å utvikle atferdsvansker (Ogden,

2022, s. 18). Undersøkelsen som Ungdata foretok i 2020 viser at 8 av 9 elever har en opplevelse av å trives på skolen. Dette kan indikere at de aller fleste barn har en bra skolehverdag, men det kan også gjøre skolen ekstra vanskelig for de elevene som ikke har en positiv opplevelse av skolen (Ogden, 2022, s. 19). I rapporten fra 2020 finnes det elever som rapporterer at de gruer seg til å gå på skolen. Enkelte hevder at de ikke finner seg til rette i elevgruppen, og noen sitter med en opplevelse av at lærerne ikke bryr seg om dem (Ogden, 2022, s. 20).

2.2.1 Begrepsavklaring – atferd

I løpet av barns utviklingsprosess vil vi innimellom kunne se problematisk atferd hos alle barn, og dette er nødvendigvis ikke problematisk. Problematisk atferd på dette nivået vil ha en mindre alvorlig karakter og være situasjonsbetinget. Som oftest er denne type atferden forbigående og ikke noe å bekymre seg over. Visst vi derimot ser at den problematiske atferden er vedvarende, og utvikler seg i en negativ retning kan det være grunn til bekymring (Nordahl et al., 2005, s. 31).

Det er viktig å kunne skille mellom alvorlige og mindre alvorlige atferdsproblemer. Et avgjørende element her er om antisosiale handlinger karakteriserer barnets atferdsmønster, og om dette opprettholdes over tid (Sørli, 2000, s. 39-40). En fellesnevner for alle atferdsproblemer er at elever over tid viser aggressiv og/eller destruktiv atferd som skaper negative konsekvenser for dem selv eller andre (Ogden, 2022, s. 12). Atferdsvansker hos barn kan forekomme i flere ulike former, og alvorlighetsgraden av atferdsvansker blir ofte sett ut i fra grad av aggresjon hos barn. Det handler om hvilke uttrykk aggresjon kommer i og hyppigheten av den (Bru et al., 2016, s.157). Roland (2021) hevder at skolesystemet deler atferdsvansker i tre ulike nivåer: Første nivå er undervisning og læringshemmede atferd, andre nivå er norm og regelbrytende atferd, og det siste nivået er alvorlige atferdsvansker (s. 56).

Elever med atferdsvansker har ulike utfordringer. Roland (2021) forklarer vanlige trekk hos denne elevgruppen inkluderer vanskeligheter med å håndtere egne følelser, motstand mot autoriteter, liten grad av empati og tendenser til aggresjon (s. 60). Eksempler på atferdsmønster kan være å motsette seg arbeidsoppgaver de får i skolen, samt en maktkamp mellom den voksne og eleven om å ha kontroll (Roland, 2021, s. 60). Elever som bryter med

skolens atferdsnormer kan i noen tilfeller også utspille seg via negative og voldelige handlinger, som å dytte og slå andre (Roland, 2021, s. 61).

2.2.2 Kjennetegn ved å bryte skolens atferds normer

Begrepet aggresjon står sentralt når det kommer til elever som bryter med skolens atferdsnormer, og i faglitteraturen blir dette mye omtalt (Bru et al., 2016, s. 158). Bru et al (2016) viser til Aronson (2011) som hevder at aggresjon kan forklares som negative handlinger som blir utført med hensikt om å skade andre (Bru et al., 2016, s. 158). I flere tiår har hovedfokuset vært rettet mot fysisk aggresjon, mens i senere tid har det også blitt rettet oppmerksomhet mot sosial aggresjon. Denne type aggresjon kan foregå ved latterliggjøring, sosial ekskludering og ryktespredning. Elever som blir offer for andres aggresjon kan oppleve fysisk og sosial aggresjon like alvorlig (Vitaro og Brengden, 2011, s. 17). Når det gjelder fysisk og sosial aggresjon er elevenes intensjon et omdiskutert element. Dette temaet er komplekst og sammensatt, og handler om at den som utøver aggresjon gjør det med bevissthet. Det er flere faktorer som kan påvirke elevers handlinger, og et eksempel på dette er når sterke følelser er involvert i situasjonen. Intense emosjoner kan svekke evnen til rasjonell tenking, og kan dermed påvirke handlingsmønsteret. Bru et al (2016) viser til Tremblay (2009) som forklarer at atferd som blir framprovosert av intense følelser i liten grad er viljestyrt (Bru et al, 2016, s. 159). Aggressiv atferd må av- og omlæres, uavhengig av om den er drevet av intensjon eller ikke i retning mot mer positiv atferd (Bru et al., 2016, s. 159). Enkelte elever vil ha et utfordrende temperament, og det er viktig at de får hjelp til å håndtere sinne og frustrasjon på en fornuftig måte. I tidlig alder er det vanlig at alle elever viser en form for moderat sinne, og utbrudd av frustrasjon. Det er i de tilfellene hvor det er tendenser til dysregulerte utbrudd vi må vurdere om elever trenger ekstra hjelp og støtte for å tilpasse seg skolehverdagen (Bru et al., 2016, s. 158).

2.2.3 Skolen og elever som bryter med skolens atferdsnormer

Lærere i skolen jobber tett på elevene og har dermed en unik mulighet til å identifisere og observere barns atferd over tid. Jo tidligere atferdsproblemer oppdages jo lettere er det å iverksette tiltak for å av- og omlære denne type atferd (Bru et al., 2016, s. 161). Bru et al (2016) hevder at vedvarende problematferd har en tendens til å øke i alvorlighetsgrad (s. 161). Elever med problematferd vil ofte havne i konflikter med både medelever og lærere, og det kan være stor risiko for at det kan forekomme en negativ voldsutvikling (Bru et al., 2016, s.

161). Nordahl et al (2005) forklarer at ut i fra et individ perspektiv, vil det tilsi at årsaken til problematferd er å finne hos det enkelte individet (s. 12). Med utgangspunkt i et slikt perspektiv kan det resultere i at læreren som møter elever med atferdsproblemer, tilskriver årsaken til individet som utfører handlingen. Det blir altså et fokus på enkeltperson som problem, uten å ta høyde for omgivelsene individet står i (Nordahl et al., 2005, s. 12). Bø (2018) hevder at alle forhold i omgivelsene vi befinner oss i vil være med på å påvirke atferden vår (s. 21). Bø (2018) forklarer videre at personlige egenskaper, relasjonelle og systematiske forhold er viktige elementer i atferden vi viser (Bø, 2018, s. 20-21). Personlige egenskaper omfatter eksempelvis arvelige faktorer, diagnoser og funksjonshemninger (Bø, 2018, s. 20). Relasjonelle forhold kan blant annet omfatter hvordan vi evner å uttrykke oss verbalt. Det er viktig å kunne uttrykke seg hensiktsmessig med tiltenkte mottakere (Bø, 2018, s. 20-21). Systemiske forhold handler om hvordan vi intoner oss ulike personer og situasjoner. Det innebærer også hvordan vi som individ klarer å tilpasse oss normer og regler i samfunnet vi befinner oss i. Vi vil også møte ulike forventinger når det gjelder de ulike rollene vi innehar, og dette vil være med på å påvirke atferden vår (Bø, 2018, s. 21). Atferden et barn viser vil opprettholdes av faktorer som finnes i de samfunnsmessige strukturene rundt barnet. Derfor vil det være lite hensiktsmessig å møte eleven med krav om å endre seg selv. Eleven og omgivelsene det står i må betraktes som en helhet (Nordahl et al., 2005, s. 12 – 13). Bru et al. (2016) forklarer at elever som bryter med skolens atferdsnormer har en aggresjonsproblematikk (s. 165). Berkowitz (1993) fremhever viktigheten av at alle personer som omgås den enkelte elev med aggresjonsproblematikk skal ha en felles forståelse for begrepet aggresjon (Berkowitz 1993, i Bru et al., 2016, s. 165). I møte med disse elvene skal det dannes et team rundt den enkelte elev som har en felles teoriforståelse, samt felles innsikt i hvordan forebygging og håndtering av kritiske situasjoner skal foregå i møte med eleven (Bru et al., 2016, s. 166). Skoler skal ha et praksisfelleskap der flere personer deler samme engasjement og har et samarbeid på en felles arena (Tveitnes og Simonsen, 2019, s. 269). Når medlemmer av et slikt team møtes har alle medlemmer egen personlighet, bakgrunn og historie. Ved å dele kunnskap og personlige erfaringer kan de sammen mestre arbeidet med enkelt elever over tid (Bru et al., 2016, s 166). Gjennom samhandling vil det foregå læring og utvikling av ny kunnskap, som kan føre til gode beslutninger rundt eleven (Tveitnes og Simonsen, 2019, s. 269).

2.3 Inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer

I dagens samfunn består lærerens hverdag i å håndtere en mangfoldig gruppe elever i klasserommet. Aas et al (2024) referer til Woodcock og Hardy (2017) som forklarer at mange lærere opplever det som krevende å planlegge undervisningen for hele elevgruppen med tanke på alle de ulike behovene til elevene (Aas et al., 2024, s. 64). Videre forklarer Aas et al. (2024) at atferdsutfordringer ofte blir oppfattet mer krevende enn andre type behov (s. 64). Utfordrende atferd kan oppleves ubehagelig for medelever og kan være en medvirkende faktor i økt stressnivå for lærere. Enkelte lærere kan bli frustrerte og føle at de ikke strekker til når det kommer til å gi alle elever tilfredsstillende undervisning (Aas et al, 2024, s. 64). Læreres oppfattelse av hvorfor elever oppfører seg på en bestemt måte vil ha mye og si for hvordan læreren møter den spesifikke atferden (Aas et al., 2024, s. 65).

På individnivå påvirkes vi mennesker gjennom hele livsløpet. Eksempelvis egne erfaringer fra skolegang og utdanning vil påvirke tanker og holdninger. Alle lærere har egne erfaringer fra eget liv med seg i ryggsekken. Hvilken bagasje lærere har i ryggsekken vil være med å påvirke deres klasseromspraksis, og det kan være vanskelig å endre på egne holdninger, normer og verdier (Aas et al., 2024, s. 65). På gruppenivå vil det råde en type fellesforståelse for ulike fenomener. Skolens arbeidskultur, og dens normer om «riktige» måter å forstå og handle på, vil selvsagt påvirke lærerne profesjonelle praksis (Aas et al., 2024, s. 65). Ifølge Haug (2017) handler inkludering om hvordan undervisningen organiseres (s. 208).

Organisering av undervisningen vil påvirkes av antagelsene man har om elevatferd, denne kan deles inn i enten individuelle eller kontekstuelle kategorier. Innenfor individuell forståelse tenker man at atferd er forårsaket av medfødte egenskaper og evner. Derimot i en kontekstuell forståelse ser vi individet i forhold til situasjonen det står i (Aas et al., 2024, s. 66). Forskning viser at lærere i flere tilfeller mener at utfordrende atferd skyldes individets iboende egenskaper. Når man tilskriver årsakene til iboende egenskaper, oppfattes den viktigste faktoren for elevenes læring og atferd som utenfor lærerens kontroll. Dette begrenser lærernes perspektiver på elevenes muligheter og reduserer deres følelse av ansvar (Aas et al., 2024, s. 66). Visst lærere derimot ser utfordrende atferd ut i fra konteksten eleven står i, forklarer Nemer et al. (2019) at det har vist seg at lærere har en større vilje til å finne effektive løsninger til å hjelpe eleven (Nemer et al, 2019, i Aas et. al., 2024, s. 66). En kontekstuell forståelse innebærer tillitt til elevenes evne og vilje til å lære (Aas et al., 2024, s. 66).

Nordahl og Hansen (2014) påpeker at det er lite nordisk forskning om temaet inkludering, og resultater fra forskningen spriker (s.22). I den forbindelse vil det være mest informativt å sammenligne resultater fra flere studier å se hvilke tendenser som trer frem (Nordahl og Hansen, 2014, s. 22). Dansk Clearinghouse om Uddannelsesforskning har gjennomført et systematisk review om «*effekt og pedagogisk indsats ved inklusjon i grundskolen*» (Nordahl og Hansen, 2014, s. 23). Resultatene peker mot at en skoleklasse som helhet ikke blir påvirket i noe negativ retning, dersom elever med særskilte behov får undervisning i sin ordinære klasse. Reviewen viser også at skoler med overordnet positiv holdning til inkludering, har en positiv effekt for den sosiale og faglige utviklingen av elever som bryter med skolens atferdsnormer (Nordahl og Hansen, 2014, s. 23). Det beskrives videre at adgang til ressurspersoner er avgjørende. Dobbeltlærerordninger og assistentbruk har en positiv innvirkning på elevene, når de involverte har faglig kompetanse til å arbeide med elever med spesielle behov, og har kjennskap til samarbeidsmetodikk (Nordahl og Hansen, 2014, s. 23). Det kom også frem at gruppearbeid der elever samarbeider om å løse spesifikke oppgaver hadde en positiv effekt på alle elever. Den danske gjennomgangen av forskning konkluderte med at det er mulig å inkludere alle elever i vanlig klasseromsundervisning, og at det kan vises å ha en positiv effekt på faglig og sosial utvikling av alle elever (Nordahl og Hansen, 2014, s. 24). Nordahl og Hansen (2014) legger til at det eksisterer utfordringer i henholdt til å oppnå en inkluderende skole. Tanken er at kvaliteten på opplæringen skal være så god at behovet for spesifikke tiltak blir minimert (Nordahl og Hansen, 2014, s. 26). I realiseringen av inkludering i den daglige undervisningen, blir begrepet tilpasset opplæringen også relevant. Samtidig som undervisningen tilpasses den enkelte, skal det også tas høyde for felleskap, deltakelse, medbestemmelse og utbytte av læring. Det finnes ingen oppskrift på hvordan dette skal utføres, så det er krevende å skape en forventet kvalitet på undervisningen for alle (Nordahl og Hansen, 2014, s. 27).

2.4 Deltakelse for inkludering

I læreplanverket står det beskrevet at enhver elev bør være grundig forankret i deltakelse i sin opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 2). Florian (2017) har et rammeverk som beskriver fire kvaliteter som kjennetegner effektiv deltakelse i skolehverdagen:

- At elever har tilgang på deltakelse i sitt ordinære klasserom
- Samarbeid som fremmer læring

- Positivt læringsutbytte
- Anerkjennelse i form av at alle aksepteres som likeverdige aktører

(Florian et al., 2017, s. 52).

I dette rammeverket har forskere lagt til grunn at inkludering handler om «*high quality educational opportunity for everyone*» (Tveitnes, 2022, s. 30). Når inkludering involverer alle, er det åpenbart at det påvirker hele skolens og alle læreres faglige praksis (Tveitnes, 2022, s. 30). I henhold til Marinossion et al. (2007) kan begrepet deltakelse relateres til hvordan individer engasjerer seg i forhold til sine omgivelser og andre mennesker. Begrepet kan derfor beskrive både relasjoner og læringserfaringer (Martinsen, 2021, s 186).

Tveitnes (2022) forklarer at en skole som ønsker å skape en mer inkluderende praksis vil sannsynligvis dra nytte av å definere inkludering som en prosess (s. 31). Skoler er avhengig av å analysere nåværende praksiser, og på bakgrunn av dette iverksette tiltak for å fremme en mer inkluderende praksis i skolen. Dagens lærere vil være preget av skolens inkluderingshistorikk, og dette vil påvirke deres forståelse for visjonen om inkludering (Tveitnes, 2022, s. 31). Forutinntatthet basert på grupper eller stereotypiske oppfatninger kan likevel, uavhengig av årsak, virke som hindringer for deltakelse for de som blir påvirket (Tveitnes, 2022, s. 31). Et ikke diskriminerende språk kan være en forutsetning for å lykkes med inkludering i skolen (Tveitnes, 2022, s. 31). Forskere som har utviklet rammeverket til Florian påpeker at individer som på en eller annen måte skiller seg ut i fra mengden, ofte vil bli møtt med tiltak som kan føre til at individet også vil skille seg ut i fra mengden på en annen måte. I denne sammenhengen blir det viktig å anerkjenne og forstå individuelle og kontekstuelle forhold, som vesentlige elementer i innsatsen for å fremme likeverdige betingelser for læring og utvikling i en inkluderende skole (Tveitnes, 2022, s. 32).

2.4.1 Forutsigbarhet – trygghet for inkludering

I de senere årene har det blitt satt et større søkelys på hvorfor elever med atferdsproblemer mislykkes i skolen, og hvordan en kan klare å redusere omfanget av dette. Det ser ut som at barn med atferdsvansker i mange tilfeller også har lærevansker. Miljøet rundt eleven kan ha innvirkning på hvordan disse elevene mestrer skolehverdagen (Ogden, 2022, s. 21). Disse elevene har på samme måte som alle andre elever rett til en kvalitativ god opplæring som fremmer inkludering for alle.

I den forbindelse ser vi viktigheten av forutsigbarhet. For at elevene skal føle seg trygge og inkludert kan det være en stor hjelp at skolehverdagen er forutsigbar og har en klar struktur

(Drugli, 2012, s. 101). Utdanningsdirektoratet (2020) beskriver at «*Et trygt og godt læringsmiljø bærer preg av forutsigbarhet, etablerte rutiner og gode verdier*» (s.6). Skoler med tydelig struktur som har klare regler og rutiner for hva skoledagen skal inneholde vil bidra til å dempe bekymring og stress hos elevene. Forutsigbarhet kan hjelpe elevene til å opparbeide seg en følelse av indre kontroll over hva som skal skje (Bru et al., 2016, s. 54). Visst vi ser dette opp mot en kontekstuell forståelse, påvirkes eleven av miljøet rundt dem, og det er lærerens ansvar å skape trygghet og forutsigbarhet (Aas et al., 2024, s. 66). Skolen skal skape gode rutiner for overganger mellom de ulike aktivitetene i løpet av dagen. Lærere skal også være ekstra observante på å støtte elever som strever med å innordne seg overgangssituasjonene (Drugli, 2012, s. 102). Det skal foreligge klare regler som gjenspeiler skolens overordnede verdier og normer. Det kan være lite hensiktsmessig å lage for mange regler for eleven å forholde seg til, dette kan bidra til å forvirre elevene og skape flere konflikter og regelbrudd. Det er viktig at reglene er tydelige på hva som forventes både av de ansatte og elevene ved skolen. Alle skal vise respekt for sine medmennesker og utvise positiv atferd. Lærerne er de viktigste normsetterne, og skal derfor håndheve reglene noe lunde likt. På denne måten vil det bli forutsigbart for elevene hva de har og forholde seg til i skolehverdagen (Drugli, 2012, s. 103). Det har vist seg at opplevelsen av forutsigbarhet og kontroll kan øke motivasjonen for innsats og læring hos elevene, og det kan bidra til økt trivsel. I skolesammenheng burde det være en kombinasjon av planer og planlagte aktiviteter i klasserommet, i tillegg til at det tas høyde for elevmedvirkning. Når elever får bidra med ønsker og ideer til hvordan skolehverdagen skal utformes, vil det bli lettere å tilpasse læringsmiljøet til deres behov (Bru et al., 2016, s. 54). Lærere skal ha tydelige og gode arbeidsplaner som gir eleven oversikt over skolearbeidet, prøver og oppgaver burde fordeles jevnt utover i en gitt periode. Dette vil hjelpe elevene til å ha god oversikt over hva som forventes av dem, og det kan bidra til at arbeidsmengden oppleves overkommelig (Bru et al., 2016, s. 54).

2.4.2 Relasjoner i skolen – for inkludering

Alle skoler har sin egen kultur som består av et sett av tradisjoner, verdier og forestillinger, som har utviklet seg gradvis i lengre tid. Denne kulturen vil påvirke hvordan lærer-elev relasjonene er på skoler. En positiv skolekultur innebærer at både lærere og elever utøver positiv atferd og har respekt for hverandre. Lærere skal gå foran som gode rollemodeller i forbindelse med skolens verdier, normer og mål (Drugli, 2012, s. 30). Verdiene som er

vektlagt ved en bestemt skole vil påvirke oppførselen til både ansatte og elever ved skolen (Drugli, 2012, s. 32). Drugli (2012) hevder at klasseledelse omfatter hvordan lærere kommuniserer med elevgruppen, og dette vil påvirke lærer-elevrelasjonene (s. 34). Å oppnå gode relasjoner mellom lærer og elev forutsetter at læreren innehar god relasjonskompetanse. Dette innebærer å forstå å samhandle på en effektiv og passende måte (Drugli, 2012, s. 45). Juul og Jenssen (2002) beskriver relasjonskompetansen som lærerens ferdighet til å anerkjenne hver enkelt elev, i henhold til deres egne forutsetninger, og tilpasse sin egen atferd med eleven (Drugli, 2012, s. 45). For å skape en generell trivsel og følelsen av inkludering på skolen burde lærer-elevrelasjoner kjennetegnes ved nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt (Drugli, 2012, s. 48). Gode lærer-elevrelasjoner skal gi elevene en opplevelse av at lærer bidrar til å dekke behovene for trygghet, tilhørighet og kompetanse (Bru et al., 2016, s. 56). Dette kan ha en positiv effekt for elever som av ulike årsaker opplever utfordringer i skolesammenheng (Drugli, 2012, s. 15). Lærere samhandler med sine elever daglig. Gjennom samhandling kan lærere skaffe seg informasjon om hver enkeltelevs behov. (Bru et al., 2016, s. 57). Tidligere forskning fremhever tre elementer som kjennetegner lærere som klarer å skape gode relasjoner til elevene:

- 1: Støtter elever ved behov. Ved å ha kjennskap til elevers bakgrunn, interesser og læreforutsetninger blir det lettere å støtte, hjelpe å tilpasse skolehverdagen på best mulig måte.
- 2: Formidle aksept og varme. Lærere kan skape nærhet til elever ved å anerkjenne og akseptere dem. Å vise oppriktig interesse for hver enkelt vil bidra til å skape nære og trygge relasjoner, og dette innebærer å gi støtte både faglig og sosialt.
- 3: Sensitivitet: Det er viktig for lærere å tolke elevers signaler. Dette vil gjøre dem i stand til å raskt kunne gi elevene støtte ved behov, både ved faglige og sosiale utfordringer. (Bru et al., 2016, s. 57).

Elever med atferdsvansker vil i mange tilfeller la være å innordne seg slik det blir forventet av dem (Drugli, 2012, s. 105). I slike situasjoner er det viktig at lærere er bevisst på å gi mye positiv oppmerksomhet for ønsket elevatferd, i stede for å gi for mye negative tilbakemeldinger ved uønsket atferd. På denne måten kan elevene oppmuntres mot en positiv atferdsendring, og dette kan være en god strategi for å stoppe negativ atferd (Drugli, 2012, s. 105). En lærer med god utviklet relasjonskompetanse vil til stadighet være klar over at relasjonsbygging er lærerens ansvar. Lærere vil naturlig forplikte seg til å jobbe med sin egen atferd for å forbedre lærer-elevrelasjonen (Drugli, 2012, s. 46). Ansatte i skolen skal til

stadighet jobbe med å utvide egen relasjonskompetanse (Drugli, 2012, s. 47). Måter å gjøre dette på er å tilegne seg ny kunnskap, reflektere over egen praksis, samt å gjennomføre gode refleksjonssamtaler sammen med andre kollegaer. Det at pedagoger veileder hverandre, kan bidra til å gjøre dem tryggere i jobben sin (Drugli, 2012, s. 47). Klasseledelse innebærer å bidra til andres suksess og å inspirere dem til å utfolde sitt potensiale. Dette innebærer også å prioritere å bygge sterke relasjoner med dem du leder (Spurkeland, 2020, s. 15). Ifølge Drugli (2012) vil sterke relasjoner bidra til at eleven har større faglig motivasjon (s. 15).

2.4.3 Profesjonsfelleskap – for inkludering

I henhold til rammeverket av Florian (2017) er det viktig at skoler gjennomgår eksisterende og potensielle strategier for å analysere hva som er effektivt for å øke prestasjon og inkludering blant elever. I den forbindelse er det like viktig å identifisere eventuelle barrierer for prestasjon og inkludering (Florian et al., 2017, s. 52). Dette kreves at det jobbes aktivt i profesjonsfellesskapet. I læreplanverket står det at: «*Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler egen praksis*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kollektive refleksjoner blant skolens ansatte kan bidra til å forbedre individuelle praksiser. Denne type refleksjoner kan hjelpe skolens personale til å identifisere løsninger på ulike pedagogiske problemstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det hersker ingen entydig forståelse for hva som skal forstås som profesjoner, og det opptrer til stadighet debatter rundt dette. På tross av dette hersker det en enighet om at det som forstås som profesjoner er yrker som krever spesialisert utdanning. I tillegg til dette kan man si at det utføres tjenester basert på teoretisk kunnskap (Molander og Terum, 2008, s. 13). For å kunne vise til at man utøver en profesjon må man ha fullført en utdanning av en viss lengde. Utøvelse av læreryrket krever utdanning på universitet eller høyskolenivå. Det er et skille mellom praktiske yrker og profesjoner. Et viktig element i den forbindelse er at profesjonene forvalter vitenskapelig kunnskap (Grimen, 2008, s. 71).

2.4.4 Læring i et praksisfellesskap

Lærere innehar mye teoretisk kunnskap, og det kan lett oppstå et problem når det gjelder teori og hvordan den utøves i praksis. Det er begrenset i hvor stor grad bruk av teori kan styres av regler (Grimen, 2008, s. 74). Grimen (2008) forklarer videre at i bruken av teoretisk kunnskap foregår det en fortolkning. Det er utøveren som til syvende og sist må tilpasse formidling av

kunnskap relatert til situasjonen (s.75). For at skolen skal oppnå profesjonsutvikling må en se viktigheten av læring i praksisfelleskapet. Gjennom samhandling hos de ansatte, kan det produseres ny kunnskap og oppnås en bredere forståelse for kunnskapen (Gjems, 2019, s. 22). Inkludering i skolen handler om å sikre at alle har tilgang til kvalitativ god opplæring, og like muligheter til utdanning. Skolens praksis burde rettes mot å styrke alle elevers mulighet for læring og utvikling (Tveitnes, 2022, s. 32). Florian mfl. (2017) hevder at dette innebærer å benytte seg av alle tilgjengelige ressurser og utforske dem på nye og innovative måter (Florian mfl., 2017, i Tveitnes, 2022, s. 32). Man vil oppdage uante ressurser dersom skolen anerkjenner og tar i bruk erfaringer, kunnskaper og interesser som skolens ansatte samlet sett innehar (Tveitnes, 2022, s. 32). Tveitnes (2022) hevder også at gjennom et slikt perspektiv vil alle skolens aktører få et medansvar for læring, og den profesjonsfaglige kompetansen blir utvidet (s. 33). Det kan utvikles ny forståelse ved å sammenflette eget og andres bidrag av kunnskap. Dette innebærer at alle deltakere må forstå seg på å vurdere andres forståelse (Gjems, 2019, s. 22). Gjems (2019) referer videre at gode diskusjoner sammen med kollegaer, kan være en fin måte å utforske ulike tema på (s. 22). I mange tilfeller kan det være gunstig å samle kompetanse i et praksisfelleskap rundt enkelt barnet. Dette innebærer at det utvikles ny kunnskap, ved at flere personer er engasjert rundt barnet gjennom samhandling (Tveitnes og Simonsen, 2019, s. 269).

Skoler som er gjennomsyret av god samarbeidskultur der ansatte har en felles visjon og føler et kollektivt ansvar for læring, er kjennetegn på et profesjonelt læringsfelleskap.

Refleksjonsprosesser som er preget av forskningsbasert kunnskap kan bidra til økt profesjonell utvikling (Helstad, 2014, s. 136). Ledere og politikere i dagens samfunn stiller stadig nye krav til utviklingsarbeid i skolen som skal fremme profesjonsutvikling. I den forbindelse har det vist seg at skoler som har engasjerte ledere, som oppmuntrer det profesjonelle læringsfelleskapet, bidrar til å øke nysgjerrigheten blant de ansatte for ny kunnskap (Gjems, 2019, 83). I henhold til stortingsmelding 6 (2019-2020) har utilstrekkelig kompetanseressurser blitt identifisert som en grunnleggende utfordring og en medvirkende årsak, til at skolene ikke lykkes med å tilpasse opplæringen til alle elever på en tilfredsstillende måte (Tveitnes, 2022, s. 32).

3.0 Metode

Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 83). Dette kapitlet vil gi en innføring i hvordan forskningen har foregått. Her beskrives prosessen mot å besvare problemstillingen:

«Visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer – Hva er læreres erfaringer og synspunkt på utfordringer og muligheter i det pedagogiske inkluderingsarbeidet?»

Gjennom forskningsprosessen foretar forskeren ulike valg, og å være transparent om disse valgene er avgjørende for å sikre studiens reliabilitet. Dette forskningsprosjektet bygger på kvalitativ forskningsmetode, og dette kapitlet innledes ved å se nærmere på den kvalitative metodens egenart. Videre vil jeg gjøre rede for intervju som forskningsmetode, og hva denne metoden innebærer. Det vil også bli presentert en utfyllende beskrivelse av datainnsamlingen, samt informasjon om lærerne som tok del i studien. Deretter følger en redegjørelse for gjennomføring av intervjuene, og bearbeiding av innhentede data. Analyse og tolkningsprosess vil bli beskrevet, og til slutt i kapitlet presenteres mine refleksjoner over forskningsetiske aspekter samt studiens overførbarhet, troverdighet og gyldighet.

3.1 Valg av metode

Forskningsprosjektet hadde som formål å utvikle kunnskap om skolens visjon om inkludering sett i forhold til elever som bryter med skolens atferdsnormer. Jeg har hatt som mål å beskrive læreres perspektiver, erfaringer og synspunkter på dette. Jeg valgte derfor en forskningsstrategi som var egnet til å utvikle kunnskap om problemstillingen, og valget falt på kvalitativ forskningsmetode og et fenomenologisk forskningsdesign. Kvalitativ forskning innebærer å søke forståelse av sosiale fenomener, og fremhever en mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2018, s. 15). Gjennom et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapssyn kan det skapes en dypere forståelse av enkeltpersoners erfaringer rundt et spesifikt tema (Thagaard, 2018, s. 36).

3.1.1 Kvalitativ forskningsintervju

Ved bruk av intervju kan vi innhente informasjon om hvilke synspunkter og perspektiver deltakerne har omkring temaet vi ønsker å undersøke (Thagaard, 2018, s. 89). Det finnes ulike måter å utforme kvalitative forskningsintervju på. Jeg anså at et semistrukturert opplegg var best egnet for denne studien. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver semistrukturert forskningsintervju som en planlagt samtale med rom for fleksibilitet. Hensikten med intervjuet er å innhente deltakernes beskrivelse og fortolkninger av fenomener som blir beskrevet (s. 357). Gitt formålet med forskningsspørsmål, var det å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer et naturlig valg i tråd med det jeg ønsket å studere. Intervjuene med lærerne i grunnskolen la grunnlag for en meningsfull samtale, slik at jeg kunne skaffe meg utfyllende informasjon om temaet for forskningen. Spørsmålene i intervjuet og rekkefølgen på dem var utformet på forhånd, samtidig som deltakerne hadde stor frihet i å utforme svarene sine slik at deres forståelse for temaet i forskningsprosjektet fremheves.

3.1.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologisk tilnærming i generell forstand har vært vanlig i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 44). Et fenomenologisk vitenskapssyn tar utgangspunkt i subjektive opplevelser og søker å forstå den underliggende betydningen i enkeltpersoner opplevelser. Dette innebærer at en som forsker er åpen for deltakernes erfaringer og forsøker å utforske betydningen av dette (Thagaard, 2018, s. 36). Basert på et fenomenologisk vitenskapssyn sikter jeg mot å undersøke læreres opplevelse av visjonen om inkludering relatert til elever som bryter skolens atferdsnormer. Thagaard (2018) beskriver at det kan skapes ny innsikt og forståelse av et tema ved å finne fellestrekk ved deltakernes synspunkter og erfaringer (s. 36). Hermeneutikken legger vekt på viktigheten av å fortolke handlinger og fenomener ved å rette oppmerksomheten mot en dypere mening enn det som umiddelbart fremstår (Thagaard, 2018, s. 37). Thagaard (2018) forklarer videre at en hermeneutisk tilnærming understreker fraværet av en absolutt sannhet, og fremholder isteden at fenomener kan bli tolket på flere nivåer (s. 37). Sentralt i hermeneutikken ligger prinsippet om at mening kun kan forstås i lys av den konteksten det studerte fenomenet er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Thagaard (2018) legger også til at målet er å oppnå en gyldig forståelse av betydningen i teksten (s.37). Tolkingen av intervjutekster kan således begrepsfestes som en dialogisk prosess mellom forskeren og teksten, hvor forskeren fokuserer sin oppmerksomhet på betydningen som formidles gjennom teksten (Thagaard, 2018, s. 37).

3.2 Utvalg og rekruttering av deltakere

Kvalitative studier kjennetegnes ofte av at et begrenset antall personer studeres (Thagaard, 2018, s. 54). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) skal en intervjuer så mange personer som behøves, for å få svar på det man trenger å vite (s. 148). Samtidig kan vi se at nyere intervjuundersøkelser indikerer at det ofte er en fordel å ha færre intervjuobjekter med i undersøkelsen, forsker får da mer tid på å forberede og analysere intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 148). Thagaard (2018) hevder at dersom det benyttes et relativt lite utvalg av deltakere er det spesielt viktig å anvende en hensiktsmessig utvelgingsprosess, slik at analyse av data kan skape en større forståelse for valgt problemstilling (s. 54). Deltakerne i denne studien ble strategisk utvalgt. Strategisk utvalg innebærer en systematisk prosess der det velges personer eller enheter med spesifikke egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen i forskningen (Thagaard, 2018, s. 54). I rekrutteringsprosessen må vi ta høyde for når størrelsen på utvalget når et metningspunkt. Det vil si et punkt der forskeren vurderer at det ikke kommer ny informasjon fra deltakerne og at det derfor er samlet inn tilstrekkelig empiri, og ikke være hensiktsmessig å intervju flere deltakere. Forsker vurderer altså at utvalget er stort nok til å gi en forståelse av problemstillingen en studerer (Thagaard, 2018, s. 59). I forskningen opplevde jeg det som utfordrende å vurdere et eventuelt metningspunkt. Det var nærliggende å tenke at enda flere deltakere kunne skapt en enda dypere forståelse av fenomenet jeg studerte. I den forbindelse måtte jeg ta høyde for at analyser av empiri er både tid og ressurskrevende. Thagaard (2018) hevder at omfanget av kvalitative utvalg ikke bør være større enn at det gir forsker tid og mulighet til å foreta omfattende analyser (s. 59).

På bakgrunn av argumentene nevnt over angående utvalgets størrelse, og studiens omfang og tidsbegrensinger, valgte jeg ut seks deltakere til intervju. Utvalget for denne studien består av lærere på tre grunnskoler, hvor alle oppfylte de forhåndsbestemte kriteriene. Lærerne hadde jobbet i skolen fra 3 til 22 år. Det er disse lærerne jeg videre i studien omtaler som deltakere. Forhåndsbestemte kriterier var at alle hadde gjennomført lærerutdanning, de skulle ha erfaring som kontaktlærere og minst tre års erfaring fra arbeid i skolen. I rekrutteringsprosessen tok jeg kontakt via e-post med rektorer ved potensielle skoler med mål for å få hjelp til å finne lærere som møtte de fastsatte kriterier, og som kunne forespørres om å delta i intervju. Vedlagt i e-posten var informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (se vedlegg 1), som ga en

utførlig beskrivelse av prosjektet. Grunnen til at jeg kontaktet rektor var for å sikre utvalgskriteriene mine på best mulig måte. Jeg antok at skolens rektor hadde god oversikt over arbeidstakere, og dermed hadde et godt grunnlag for å vurdere hvilke lærere som var mest hensiktsmessig å spørre om å delta. Via rektoren på de tre ulike skolene fikk jeg oppgitt lærere det var mulig å henvende seg til. Henvendelsene til de aktuelle lærerne ble foretatt via epost som jeg sendte til dem, hvor jeg understreket at det var frivillig å delta. Samtidig ble det også gitt samtykke til meg, og avtalt tid og sted for intervjuer. Intervjuene som ble gjennomført hadde en varighet på 40-60 minutter, og ble gjennomført i et møterom ved skolene deltakerne arbeidet på, samt på zoom møter grunnet geografisk avstand.

3.3 Intervjuguide

For å skape et godt intervju må vi opparbeide oss gode bakgrunnskunnskaper om temaet vi forsker på slik at vi kan klare å sette oss inn i deltakernes situasjon (Thagaard, 2018, s. 94). Jeg hadde opparbeidet meg bakgrunnskunnskap i tillegg til egen skolepraksis der jeg har blitt kjent med lærerens rolle. Ut ifra dette utarbeidet jeg en intervjuguide. Når det gjelder strukturen i et intervju forklarer Thagaard (2018) at vi har et hovedtema forskningsprosjektet dreier seg rundt, og ut ifra dette kan man dele inn i ulike temaer, og generelle spørsmål som er ønskelige å diskutere (s. 95). Utforming av intervjuguiden ble påbegynt på et tidlig stadium i forskningsprosjektet. Spørsmålene ble utformet i samsvar med problemstillingen og teorikapittelet, og gjennomgikk flere revisjoner før datainnsamlingen startet.

Intervjuguiden er organisert basert på 6 kategorier (vedlegg 2):

- Barn som bryter/utfordrer skolens normer
- Visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer
- Lærer-elev relasjon og elev-elev-relasjon
- Kompetanse
- Forutsigbarhet
- Avsluttende kommentarer

Under disse kategoriene hadde jeg utformet flere relevante spørsmål. Ved at intervjuguiden er inndelt i tema får man deltakerne til å presentere erfaringer og synspunkter om de sentrale temaene. Der det er ønskelig at deltakerne uttrykker seg mer utfyllende og konkret om spesifikke erfaringer er det viktig å ta i bruk oppfølgingsspørsmål. På den måten kan vi

konkretisere mer generelle uttalelser (Thagaard, 2018, s. 95). En godt utformet intervjuguide sikrer at viktige temaer blir tatt opp (Dalen, 2011, s. 26-27; Kvale, 2015, s. 156- 157).

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Det var viktig for meg at deltakerne skulle være trygge på hva intervjuet skulle handle om, og derfor fikk de tilsendt informasjonsskriv (vedlegg 1) og intervjuguide (vedlegg 2) på forhånd via epost. Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger forskerens rolle i intervjusituasjonen, og at det kvalitative intervjuet er kjennetegnet av et asymmetrisk maktforhold (s. 51-52). Derfor var det viktig for meg å skape så trygge rammer som mulig i forkant av intervjuene, i tillegg til at deltakerne kunne reflektere rundt de aktuelle temaene i forkant. Deltakerne ble også informert om at jeg var ute etter deres subjektive opplevelser, så de skulle ikke hente inn noe form for ny kunnskap i forkant av intervjuene. I denne type forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet, så forskerens kompetanse, følsomhet og kunnskaper vil påvirke intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 85). Grunnlaget for et meningsfullt intervju er ifølge Thagaard (2018) å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære (s. 99). Ved å skape tillitt mellom intervjuer og deltaker oppmuntres deltakeren til å komme med mer fyldig informasjon. Dette kan gjøres ved å vise støtte og empati (Thagaard, 2018, s. 99).

Fire av intervjuene ble gjennomført på skolene deltakerne jobber på, mens de to andre ble gjennomført på zoom på grunn av geografisk avstand. Deltakerne fikk selv velge tidspunkt for intervjuene. De valgte også de fysiske forholdene der intervjuene skulle foregå, slik at omgivelsene var trygge. Jeg innledet intervjuene med presentasjon av meg selv for å etablere god kontakt med deltakeren. Ifølge Busso (2018) skal en forsker tilrettelegge for at et intervjumøte skal føles trygt, og at deltakeren blir godt ivaretatt (s. 119-120). I den forbindelse minnet jeg igjen om frivilligheten i å delta. Videre forklarte jeg oppsettet på intervjuet.

Samtykke til lydopptak og informasjon om hvordan dette skulle brukes var ordnet på forhånd. Før lydopptaket startet informerte jeg om at jeg kom til å be om et muntlig samtykke slik at dette skulle bli registrert. Ifølge Thagaard (2018) må utsagn være registrert ordrett visst en skal bruke sitater i presentasjonen av resultatene (s. 112). Derfor så jeg det som en fordel å ta lydopptak av intervjuene. Lydopptak gir meg også en større mulighet til konsentrasjon om spørsmålene jeg stilte og deltakernes reaksjoner på disse. Thagaard (2018) hevder også at det er viktig at deltakerne får formidlet alt de ønsker gjennom intervjuforløpet (s. 101). I den forbindelse ble alle deltakerne spurt om de hadde mer de ønsket å tilføye før intervjuet ble avsluttet.

Før vi satte i gang med selve intervjuprosessen var det viktig for meg å poengtere at jeg ønsket deres subjektive opplevelser i forhold til temaene i intervjuguiden. Jeg forklarte også at det ikke fantes noen svar som var mer riktige enn andre. At det foregår en innledende introduksjon i forkant av selve intervjuet blir ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kalt for en brifing (s. 104). Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at de første par minuttene av et intervju er avgjørende, derfor var jeg bevisst på å være en oppmerksom lytter, og å vise interesse og respekt for det deltakerne fortalte (s. 160). Ved intervjustart informerte jeg om at all informasjon skulle bli behandlet konfidensielt, og samtykkeerklæringen ble signert hvor jeg videre informerte om rettigheter i forhold til anonymitet, slik dette er beskrevet i de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2021, s. 18-19).

3.4.1 Transkribering

Thagaard (2018) hevder at lydopptak under en intervjusituasjon er det som er best egnet for å innhente omfattende informasjon som kommer frem i dialogen mellom forsker og deltaker (s.111). For å hindre at sensitiv informasjon kom på avveie ble opptakene overført til en kryptert enhet slik at informasjonen kunne slettes fra lydopptaker. Bakgrunnsopplysninger om deltakerne ble notert ned uavhengig av lydopptakene. Det ble også notert små huskelapper til meg selv underveis slik at det ble lettere for meg å huske umiddelbare reaksjoner hos deltakerne (Thagaard, 2018, s. 111). Muligheten for å spole tilbake å høre ting om igjen gir god anledning til å reflektere over meningsinnholdet i samtalen (Thagaard, 2018, s. 112). I etterkant av intervjuene ble det gjennomført transkribering. I denne prosessen handler det om å overføre lydopptak av intervjumaterialet fra muntlig til skriftlig form. Intervjuene som ble gjort foregikk som en samtale mellom meg og lærerne ansikt til ansikt. Jeg transkriberte først alt som ble sagt av deltakerne, hvor jeg skrev det i bokmål form og ikke på dialekt. Deretter trakk jeg ut det essensielle i samtalen og teksten, ut fra deltakernes ord. Dette første leddet i analyseprosessen understrekes også av Kvale og Brinkmann (2015) som forklarer at under transkripsjon skal det essensielle i samtalen trekkes ut, og bli omgjort til skriftlig form (s. 204). Det er viktig å være klar over at det finnes en del utfordringer ved en transkriberingsprosess, så intervjuer må gjøre en del vurderinger og beslutninger underveis. Eksempler på dette kan være at ulike dialekter har ord og uttrykk med ulik betydning, i tillegg vil kroppsspråk og ulike gester samt ironi gå tapt i en transkripsjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det ingen bruksanvisning på hvor detaljert en transkripsjon skal være (s. 208). Valget mitt falt på å transkribere i form av

bokmål for å gjøre innholdet mest mulig forståelig for leserne. Under analysen av datamaterialet var det viktig for meg å være bevisst på at denne fenomenologiske studien utforsker hvordan enkeltpersoner gir mening til sine egne erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2018, s. 36). Basert på de innsamlede dataene i dette prosjektet, kunne jeg med utgangspunkt i lærernes erfaringer, videreutvikle en mer allmenn forståelse av fenomenet inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer. Sett ut ifra et hermeneutisk perspektiv finnes det ikke en spesifikk sannhet knyttet til et hvert fenomen. Meningen som blir utledet fra studien, må ses i lys av sammenhengen fenomenet er studert i (Thagaard, 2018, s. 37).

3.5 Analyse og tolking av data

I en analyseprosess er man avhengig av å ha grundige notater rundt de refleksjonene som har blitt gjort i etterkant av intervjuene. Analyse og tolking kan ikke ses på som to ulike prosesser, men kombinasjonen av disse vil danne en prosess gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 151). I forkant av forskningsprosjektet mitt hadde jeg tilegnet meg kunnskap omkring tematikken jeg skulle utforske. Mine kunnskaper vil automatisk prege egen forståelseshorisont (Thagaard, 2018, s. 160). Det var viktig for meg å være bevisst på dette under analyse og tolkningsprosessen. Jeg ønsket å møte all informasjon med et åpent sinn. I den sammenheng så jeg viktigheten av å notere ned refleksjoner og stikkord umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført, for å holde analysene så empiriske som mulig. I dette prosjektet så jeg tematisk analyse som mest hensiktsmessig metode for å analysere. Denne tilnærmingen er egnet for å sammenligne de ulike deltakernes uttalelser (Thagaard, 2018, s. 152). For å kunne tolke innhentede datamateriale leste jeg flere ganger nøye gjennom de transkriberte tekstene fra intervjuene, og gjorde meg godt kjent med feltnotatene. Det er en forutsetning å ha god kjennskap til innholdet slik at vi kan danne oss et inntrykk av lærernes erfaringer og synspunkt (Thagaard, 2018, s. 151). I kvalitativ forskning foregår det en koding av data. Ut fra mine innsamlede data brukte jeg det analytiske verktøyet koding der jeg lagde meg kodeord for innholdet jeg oppfattet som sentralt (Thagaard, 2018, s. 153). Thagaard (2018) forklarer videre at dette er en god hjelp for å skape seg en dyptgående forståelse av meningsinnholdet (s. 154). Parallelt med koding er det en fordel å notere egne refleksjoner i forhold til meningsinnholdet i teksten. Dette omtales som analytiske memos. Memos er et vesentlig bidrag til analysearbeid. Sentralt i kvalitativ analyse er vår evne til å reflektere over hvordan vi forstår dataene (Thagaard, 2018, s. 154). Programvaren NVivo var til god hjelp for å komprimere og systematisere data. På denne måten ble det enklere å

sammenligne på tvers av enhetene i studiene. For å få analysert hvert enkelt tema i studien var det en forutsetning at jeg hadde informasjon fra alle de seks deltakerne i forhold til hvert tema. På denne måten ville variasjonene dataene representerte bli fremhevet (Thagaard, 2018, s. 171-172). Gjennom analysen fremsto fem ulike kategorier som dannet et grunnlag for framskrivning av analysen. De fem kategoriene var 1: Elever som bryter med skolens atferdsnormer 2: Visjonen om inkludering 3: Relasjonsarbeid relatert til inkludering 4: Struktur, engasjement og deltakelse og 5: Ressurser og kompetanse

3.6 Forsknings etiske aspekt

I en forskningsprosess må det alltid foretas flere etiske avveier. All forskning bør foregå på en ærlig og troverdig måte. I den forbindelse har den nasjonale forskningsetiske komiteen også kalt NESH utarbeidet nasjonale forskningsetiske retningslinjer, og tydeliggjort forskningsetiske normer (NESH, 2021, s. 4). Søken etter sannhet og forpliktelse til denne, er en forutsetning for forskningens kvalitet og troverdighet (NESH, 2021, s. 5). I intervjuundersøkelser er det nær kontakt mellom forsker og deltaker, hvor forsker innehar et stort ansvar for å ta stilling til moralske og etiske spørsmål gjennom hele forskningsprosessen. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 95). På bakgrunn av dette satte jeg meg inn i NESH sine forskningsetiske retningslinjer i forkant av forskningsprosessen. Dette forskningsprosjektet behandler opplysninger knyttet til personer. NESH beskriver også etiske forholdsregler for hvordan disse skal behandles på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s 21). Grunnet dette legger flere forskere vekt på tre etiske prinsipper som må overholdes når forskningen involverer mennesker. Det er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 22).

3.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at deltakere i forskningsprosjektet er godt informert om hovedmålet med undersøkelsen og selve forskningsdesignet. Det skal også informeres om eventuelle risikoer og fordeler ved å delta i forskningen. Alle deltakere skal være klar over at deltakelsen er frivillig, og at de har mulighet å trekke seg fra undersøkelsen visst, og når de måtte ønske det (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104). Det er viktig at alle deltakere har god forståelse for hva det innebærer å delta slik at de har grunnlag for å ta et veloverveid valg i forhold til spørsmålet om deltakelse. For å ivareta ansvaret for samtykke fikk alle deltakerne tilsendt et samtykke skjema hvor innholdet var tilpasset deltakere for dette

forskningsprosjektet, slik det er beskrevet i de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2021, s. 20). Ved at samtykkeskjema ble sent via epost, gav det mottakerne en valgfrihet uten å føle seg presset til deltakelse. Ved intervjustart ble samtykkeerklæringen underskrevet for å dobbeltsikre deltakernes personlige integritet, og frivillig deltakelse (NESH, 2021, s. 20). Siden dette prosjektet involverer forskning på mennesker, ble informasjonsskriv og samtykkeskjema sent til kunnskapssektorens tjenesteleverandør SIKT (vedlegg 1) for godkjenning i forkant av prosjektstart.

3.6.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskning handler om avtalen med deltakerne om hvordan dataene som oppstår som et resultat av deres deltakelse, kan behandles. Deltakernes private data skal i prinsippet behandles konfidensielt, slik at ingen personlige opplysninger skal kunne komme på avveie (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106). For å overholde kravet om konfidensialitet ble alle lydfiler lagret i NVivo og beskyttet med eget passord. Ved å bruke dette dataprogrammet unngår man at lydopptak må lagres på datamaskinen under arbeidet med transkribering. For å forhindre at personlige opplysninger som navn ble knyttet til intervjuene, benyttet jeg meg av kodenummer. I forkant av innsamling av data avklarte jeg at datamaterialet kun skulle lagres i en kort periode for så å slettes når jeg anså forskningsprosjektet mitt som avsluttet. Nærmere bestemt ble deltakerne informert om at all empirisk data skulle være slettet innen høsten 2024.

3.6.3 Konsekvenser ved å delta

I all forskning er det forskerens ansvar å være bevisst på mulige konsekvenser for deltakerne. Ved kvalitativt forskningsintervju blir møtet mellom forsker og deltaker veldig nært og ofte preget av åpenhet. Intimiteten kan appellere til en form for åpenhet som kan få deltakere til å dele opplysninger de kan angre på i ettertid (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 107). I NESH sine retningslinjer har forsker ansvar for å ivareta forskningsdeltakere så de ikke blir utsatt for skade og urimelig belastning (NESH, 2021, s. 27). Den personlige nærheten som oppstår i intervjuprosessen krever kontinuerlig skjønn fra forskerens side når det gjelder grensene for undersøkelsene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 107). Jeg var til stadighet bevisst på å balansere mellom mitt ønske om å få dyptliggende informasjon om lærernes erfaringer og synspunkter rundt visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer, og etiske hensyn (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 96).

3.7 Kvalitet på forskningsprosjektet

Kvalitative forskningsmetoder retter seg mot å oppnå innsikt i de fenomenene vi analyserer. Som nevnt tidligere kan kvalitative tilnæringer derfor være assosiert med fortolkende teorier, som for eksempel fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme (Thagaard, 2018, s. 19). Når vi utvikler kvalitative analyser vil naturligvis spørsmålet om kvaliteten på forskningen oppstå. Begrepene relabilitet, validitet og overførbarhet er nært knyttet til dette (Thagaard, 2018, s. 19). I tråd med Thagaard (2018) handler relabilitet om å vurdere hvor pålitelig forskningen er, validitet omhandler forskningens gyldighet, og overførbarhet er relatert til hvor vidt tolkningen som er foretatt i denne oppgaven også kan være aktuell i andre sammenhenger (s. 19)

3.7.1 Relabilitet

Spørsmålet om relabilitet er rettet mot kritisk vurdering av forskningsprosjektet om hvorvidt det er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Dersom to uavhengige forskere gjør nytte av de samme forskningsmetodene og teoretiske perspektivene kan det stilles spørsmål til om de vil nå frem til de samme konklusjonene (Thagaard, 2018, s. 187). Under en transkripsjonsprosess kan forskere ha ulike uttrykksformer i skriftspråket, slik at resultatene av forskningen kan fremstå litt ulike (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 212). Thagaard (2018) legger til at vårt faglige ståsted vil også påvirke hvordan ulike personer tolker forskningsdata (s. 182). På bakgrunn av dette har jeg i metodekapittelet vært åpen om de ulike valgene jeg har tatt underveis i forskningsprosessen. For at et forskningsprosjekt skal fremstå som troverdig er det viktig å synliggjøre fremgangsmåtene vi har anvendt i utvikling av data. Dette vil bidra til å styrke prosjektets relabilitet (Thagaard, 2018, s. 200). En slik grundig beskrivelse har som hensikt å overbevise leseren om forskningens høye kvalitet, og det vil fremstå styrkende på resultatenes verdi (Thagaard, 2018, s. 188).

3.7.2 Validitet

Ifølge Thagaard (2018) handler validitet om gyldigheten av forskningens tolkninger, i tillegg til at det er vanskelig å klart beskrive hvordan man skal oversette informasjon fra muntlig til skriftlig form (s. 189). Derfor var det mer relevant for meg å stille meg spørsmål om hva som var nyttig transkripsjon for dette prosjektet. I analysen har jeg forsøkt å redegjøre for kontekst, intensjon og perspektiv på en åpenlys måte. For å styrke dette prosjektets validitet

var intervjuguiden min preget av åpne spørsmål, og alle deltakerne som deltok fikk presentert de samme spørsmålene. Det var viktig for meg å stadig forsikre meg om at jeg hadde rett forståelse av informasjonen deltakerne presenterte. Derfor brukte jeg oppfølgingsspørsmål underveis slik at deltakerne kunne konkretisere sine uttalelser.

I analysearbeidet var jeg bevisst på å ha et åpent sinn slik at mine meninger og synspunkter skulle påvirke fortolkningsprosessen minst mulig. Gjennom en fenomenologisk tilnærming har jeg forsøkt å være åpen for deltakernes erfaringer og å utforske betydningen av dette.

Forskningsprosjektet dreide seg altså om hvordan jeg som forsker tolket lærernes synspunkt og erfaringer til visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer.

3.7.3 Overførbarhet

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at etter resultater fra en intervjuundersøkelse anses som rimelig pålitelige og gyldige gjenstår spørsmålet om overførbarhet. Dette vil innebære at resultatene kan gjelde for andre deltakere, kontekster og situasjoner (s. 289). I dette forskningsprosjekt vil det dreie seg om at erfaringer som blir beskrevet av ulike lærere fra ulike skoler, som omhandler visjonen om inkludering kan gjenspeiles i andre skoler og lærere. Leser kan kjenne seg igjen i lærerens synspunkt og erfaringer. I det daglige generaliserer vi spontant (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289). Kvale og Brinkmann (2015) forklarer videre at generalisering innebærer at leserne av studien må utvise forsiktighet når de tolker resultatene og vurdere relevansen og overførbarheten til deres egen kontekst eller populasjon (s. 289). Dette forskningsprosjektet har til hensikt å være gyldig utover det spesifikke området som er studert (Postholm og Jacobsen, 2021, s. 238). I henhold til Thagaard (2018) er resultater overførbare (s. 194). Funnene i forskningen kan overføres til andre relevante situasjoner, det vil si fra en kontekst over til en annen. Enkelte stiller seg kritiske til intervjuforskning siden det i de fleste tilfeller foregår datainnsamling fra noen få individer, og at dette kan være for lite grunnlag til å kunne generalisere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289). Visst vi ser dette ut ifra det pragmatiske, konstruksjonistiske og diskursive perspektiv ses sosial kunnskap som måter å forstå og handle i verden på, som er forankret i sosial og historisk kontekst (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 290). I denne sammenheng tenker jeg at dette forskningsprosjektet kan bidra til å utvikle kunnskap om visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer.

4.0 Analyse

I dette kapitlet presenteres analysen av intervjuene med de seks lærerne som deltok i forskningsprosjektet. Formål med forskningsprosjektet var å utvikle kunnskap om skolens visjon om inkludering og elever som bryter med skolens atferdsnormer. Deltakerne i studien bidro med sine perspektiv, erfaringer og synspunkt for å kunne belyse forskningens formål. I analysearbeidet kom det frem følgende hovedtemaer.

Hovedtema 1: Elever som bryter med skolens atferdsnormer

Hovedtema 2: Visjonen om inkludering

Hovedtema 3: Relasjonsarbeid relatert til visjonen om inkludering

Hovedtema 4: Struktur, engasjement og deltakelse

Hovedtema 5: Ressurser og kompetanse

Under hver av de fem kategoriene vil det være underoverskrifter som signaliserer overgangen til et nytt fokusområde. Analysen er bygget på deltakernes egne, subjektive erfaringer og opplevelser. Det vil derfor bli brukt enkelte direkte sitater fra intervjuene for å styrke prosjektets validitet. Deltakerne vil bli referert til ved å bruke bokstavene A til F når det blir brukt sitater i oppgaven, dette for å sikre deres anonymitet. De ulike bokstavene er tildelt deltakerne i uvilkårlig rekkefølge. I denne forbindelse ble også direkte sitater gjort om fra dialekt til bokmål for å gjøres ugjenkjennelige. I beskrivelser hvor to eller flere deltakere har tilsvarende uttalelser anvendes begrepet flere, visst derimot fire eller flere deltakere har tilsvarende uttalelser benyttes begrepet de fleste.

4.1 Elever som bryter med skolens atferdsnormer

I teoridelen ble det beskrevet at det er vanskelig å angi omfanget av atferdsproblemer grunnet ulike metoder for å måle dette på. Samtidig er det kjent at dette er et krevende tema i dagens skole. På samme måte som for visjonen om inkludering, finnes det ingen entydig definisjon på hva det vil si å bryte med skolens atferdsnormer. Det er derfor et begrep som kan oppfattes på ulike måter. Lærernes erfaringer og synspunkt, med hensyn til utfordringer og muligheter i det pedagogiske inkluderingsarbeidet, bygger på hvordan elever som bryter med skolens atferdsnormer skal bli inkludert i elevfelleskapet.

4.1.1 Kjennetegn på normbrudd hos elever

I dette forskningsprosjektet var det et mål å skape en forståelse av lærernes perspektiv på hva som kjennetegner normbrudd hos elever. Alle lærerne forklarer at normbrudd og atferdsutfordringer innebærer at elever har vanskelig for å tilpasse seg skolehverdagen. Det kan da lett oppstå konflikter og uoverensstemmelser fordi det er vanskelig for enkelte elever å innordne seg skolens normer og regler. I den forbindelse tenker de på atferd som avviker fra det som er forventet. En av deltakerne sin beskrivelse rundt dette er:

«I benevnelsen barn som bryter eller utfordrer skolens normer, tenker jeg ofte på elever med antisosial atferd. Dette kan være elever som utagerer, ikke tenker eller forstår konsekvenser, elever som ikke er vant med grensesetting og tøyser strikken svært langt svært ofte»

(Deltaker A)

Eksempler på normbrudd hos elever som går igjen hos flere av deltakerne er konflikter rundt mobilbruk i skolen. Elever som nekter å følge skolens reglement og som utagerer både fysisk og verbalt i forbindelse med dette. Noen av deltakerne beskriver videre:

«Eksempler på normbrudd kan være elever som ikke legger ned datamaskinen når de får beskjed om det, snakker høylytt i timene når det skal være stille, spiller på pc i stede for og arbeide og lignende»

(Deltaker A)

«Utagerer som for eksempel å gå ut av timen eller sloss eller angripe andre elever»

(Deltaker C)

«Elevene snakker stygt eller nedvergende til medelever eller lærere»

(Deltaker D)

Sitatene over beskriver elevers reaksjoner på å innordne seg skolens reglement. Flere deltakere beskriver viktigheten av å ikke ha et individrettet syn relatert til atferdsproblematikken, men at det er viktig å betrakte individene i lys av de sammenhengene de befinner seg i. I denne forbindelse sier noen av deltakerne:

«De elevene som strever kan tre inn i en rolle de selv ikke ønsker å ha, men som blir forventet av dem».

(Deltaker D)

«Barna har ubevisst en tanke om at dette er forventingene de rundt meg har, skal jeg være en klovn eller? og lignende»

(Deltaker E)

«Som lærer har vi et ansvar for å lete etter årsak bak, og forståelse for atferden elevene viser. Det er ikke nok å ha et ensidig fokus på individet, vi må rette oppmerksomheten vår mot omgivelser og systemer rundt de ulike elevene»

(Deltaker F)

4.1.2 Lærernes erfaringer relatert til normbrudd

Ett av kriteriene i utvalget av deltakere var at de måtte ha jobbet minimum tre år som lærer i grunnskolen. Dette var for å sikre at deltakerne hadde skapt seg egne erfaringer rundt atferdsproblematikken i skolen. De fleste av lærerne beskriver et økende elevmangfold, og at det stadig blir flere enkeltelever med ulike behov som skal dekkes. En utfordring her er at det oppleves vanskelig for lærere å sikre at en fordeler oppmerksomheten på best mulig måte når det gjelder sosial og faglig støtte. Hele klassen som gruppe skal ivaretas ikke bare elever med spesielle utfordringer. Deltakerne beskriver her at det kan være vanskelig for elever å akseptere forskjeller og forklarer ut i fra dette:

«Elever kan ikke godta andre, de godtar ikke mangfoldet. Enten om de har forskjellige behov eller om de ser annerledes ut enn seg selv.

(Deltaker B)

Videre la en deltaker til at:

«En av utfordringene rundt elever som viker fra atferdsnormer i klasserommet er at medelever ikke ser/forstår problemene elevene har»

(Deltaker A)

Relatert til denne problematikken har flere av lærerne en opplevelse av å ikke strekke til. De opplever det som utfordrende å møte enkeltelevers behov, og samtidig ivareta hele klassen som en gruppe. I denne forbindelse beskrev noen av deltakerne situasjoner som kan være krevende:

«Lærere blir ofte dratt mellom klasse og enkeltelev. Hvilke handlinger skal man forsvare eller forklare. Hvor mye informasjon skal resten av gruppen få. Man blir også ofte stående i dilemma og må vurdere hvor mye man skal gripe inn. Skal eleven ha andre avtaler og regler i klasserommet for å regulere situasjonen på en best mulig måte»

(Deltaker A)

«Hvis en elev forlater klasserommet hva skal man gjøre om man er alene. Skal man gå fra de andre og følge med eleven, den vurderingssituasjonen der kan være vanskelig»

(Deltaker E).

En deltaker forklarte at åpenhet med elevene er en fordel. God informasjon kan bidra til å øke forståelse og aksept for medelever. Informasjonen kan skape en forståelse hos elevene for at det finnes ulike behov. Hen hevder at det er viktig å få elevene til å forstå at mangfold er positivt. Den ene deltakeren beskriver videre:

«Vi har pratet mye om at forskjellsbehandling er nødvendig. Det tar tid å godta at andre elever blir behandlet ulikt. De syntes det er urettferdig»

(Deltaker C)

Noen deltakere har erfart at det er vanskelig å være fattet og tålmodig i situasjoner hvor man føler seg sliten og tappet for energi selv. Relatert til dette refererte en deltaker til toleransevinduet. I den forbindelse forklares det at man må intone seg elever som er utenfor eget toleransevindu på en god måte for å ikke trigge dem mer enn nødvendig. På denne måten kan vi hjelpe dem slik at ikke situasjonen eskaleres mer enn nødvendig. En av deltaker er opptatt av at atferd ikke tar for stor plass, for det kan skape utrygghet i elevgruppen:

«Det er viktig her å være føre var. Der man helst har lagt en plan før det har eskalert til dette punktet»

(Deltaker D)

Hen forklarer videre at skolen har gode verktøy å bruke i disse sammenhengene, der normalfordelingskurven blir nevnt, hvor det dreier seg om å «hente inn» elever som utagerer slik at elevgruppen blir mer samlet. En annen utfordring som nevnes er tilrettelagt undervisning. Som forklart i teoridelen har alle elver rett på opplæring av høy kvalitet, og det er lærers ansvar å legge opp undervisning relatert til dette. Når det gjelder å legge opp undervisning som sikrer en kvalitativ god opplæring forklarer en deltaker:

«Det kan være utfordrende å legge opp undervisningen slik at den er tilpasset alle. Utfordrende å se og å følge opp alle når noen krever mer som for eksempel faglig hjelp eller psykisk og eller emosjonell støtte»

(Deltaker C)

4.2 Visjonen om inkludering

Siden inkludering er kjernen i denne forskningens problemstilling, var det viktig å danne et bilde av lærernes forståelse av begrepet. Som beskrevet i teoridelen kan visjonen om inkludering ofte oppleves som et krevende fenomen siden det ikke finnes en entydig forståelse. Dette gjenspeiles også i beskrivelsene de seks deltakerne gir.

4.2.1 Lærerens forståelse av visjonen om inkludering

I analysen er det fremtredende at alle deltakerne har et bevisst forhold til visjonen om inkludering. For å kunne skape et bilde av lærernes synspunkt, erfaringer, og forståelse av begrepet ble deltakerne spurt om hva de mente var viktig i begrepet skolens visjon om

inkludering. På tross av litt ulike tilnæringer, nevnte alle viktigheten av at alle elever skal føle seg som en del av et felleskap, og at skolen skal fremme et inkluderende læringsmiljø. På tross av dette ble det fremsatt ulike oppfattelser av hva det vil si å høre til et felleskap. Noen av deltakerne forklarte det på følgende måte:

«At det skal være plass til alle. Det skal være trygt læringsmiljø hvor man respekterer hverandre»

(Deltaker B)

«Elevene skal føle på en tilhørighet i klassen selv om elevene er veldig forskjellige, så skal de likevel føle seg som en del av felleskapet»

(Deltaker C)

Videre la en av deltakerne vekt på å kombinere faglig og sosial læring med bruk av gruppearbeid, og variert sitteplasser i klasserommet. Hen hevder at dette vil være med på å bedre klassemiljøet generelt, og bidra til å fremme sosial tilhørighet og inkludering. En deltaker belyser også at:

«Det å være en del av felleskapet er viktig for alle, men så er det å definere hva som er felleskap for elevene. For noen kan det være å ta del i en liten gruppe, mens for andre kan det være å ta del i den store klassen, det vil oppleves individuelt»

(Deltaker D)

I motsetning til de overnevnte forståelsene av visjonen om inkludering hvor deltakerne beskriver gruppetilhørighet, forklarer også en deltaker undervisning utenfor klasserommet som en brikke i inkluderingsspørsmålet. Hen beskriver det slikt:

«Jeg tenker også at det er viktig å huske på inkludering når man arbeider med elever som får undervisning utenfor klasserommet. Selv om de ligger på et lavere nivå teoretisk er de enda en del av felleskapet. Det er viktig at læreren er til stede og hjelper disse elevene inn i den sosiale delen av skolehverdagen»

(Deltaker A)

Analysen viser at fellesskapsfølelse og tilhørighet blir sett på som viktige brikker i inkluderingsspørsmålet, men at det hersker litt ulike forståelser av hva det vil si å være inkludert i en gruppe. Det kommer også frem ulike forståelser om hvorvidt inkludering kan omfatte undervisning utenfor klasserommet. I den forbindelse uttaler en deltaker:

«For meg handler inkluderingsperspektivet om at klassen skal være samlet som en gruppe der alle har sin plass. Det er vi som lærere sin oppgave å tilrettelegge undervisningen slik at det blir mulig for alle å delta i klasseromsundervisningen»

(Deltaker F: 2)

4.3 Relasjonsarbeid relatert til visjonen om inkludering

Jeg ønsket å opparbeide meg en forståelse for lærernes tanker om betydningen av relasjonsbygging. Lærerne i denne studien forklarte at relasjonsarbeid er et sentralt element for å skape inkludering og trivsel på skolen. Både lærer-elev relasjon og elev-elev relasjon. I den forbindelse kom læreres synspunkt og erfaringer på muligheter og utfordringer i det pedagogiske inkluderingsarbeidet fram i analysen.

4.3.1 Lærer-elev relasjon

Det er en oppfattelse hos alle deltakerne at kvaliteten på relasjonene er lærerens ansvar, og at en er avhengig av gode lærer-elev relasjoner for å oppnå et inkluderende skolemiljø. Å bygge gode lærer-elev relasjoner er tidkrevende, og krever en stor innsats av lærer for å få kjennskap til de ulike interessene og forutsetningene elever har. Tilrettelegging av undervisningen og felles opplevelser trer frem som effektive satsningsområder i forbindelse med relasjonsbygging. Deltakernes erfaringer er at gode relasjoner skaper trygghet som videre vil føre til at elevene får tillit til dem og blir mer mottakelig for veiledning. I løpet av intervjuene ble deltakerne spurt om hvilken betydning de trodde deres egen relasjon hadde å bety når det gjelder inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer. De fleste lærere så en sammenheng mellom gode relasjoner og godt samarbeid med elevene:

«Har man relasjon er det større sjanse for de vil lytte til meg»

(Deltaker D)

De fleste beskriver at relasjonsarbeid er tidkrevende, og en av deltakerne forklarte det slik:

«Det tar tid å bli kjent med hverandre, og å bli trygge på hvor man har hverandre. Vi lærere må bruke god tid på relasjonsbygging slik at vi blir forutsigbare for elevene, og i tillegg viser oppriktig interesse for hvem de er. Dette vil skape et godt fundament for gode relasjoner og godt samarbeid»

(Deltaker F)

Utsagnene til noen av deltakerne illustrerer at trygghet og tillitt er viktig for å kunne oppnå et godt samarbeid mellom lærer og elev. Trygghet er en forutsetning for at elevene skal forstå at lærerne vil det beste for dem, og er der for å hjelpe dem i vanskelige situasjoner. Noen av deltakerne beskriver viktigheten av å anerkjenne forskjeller slik at alle elevene opplever at undervisning er interessant for dem, og på denne måten føle seg ivaretatt:

«Når jeg var ny tror jeg ikke at jeg hadde de store erfaringene med hvor forskjellige barn var. Jeg tenkte vi skulle gjøre det og det opplegget og sånn var det, men i dag kan man ikke tenke at det er realistisk. Viktig at vi varierer undervisning, og prøver å tenke på alle de typer elever man har i løpet av en dag»

(Deltaker E)

«Gode relasjoner mellom lærer og elev har stor betydning både for læring og det sosiale. I relasjonsbygging er det viktig å vise at en interesserer seg for eleven som person, og at man har tro på dem. Måter å gjøre dette kan være å spørre dem hvordan det gikk på fotballkampen eller turnstevnet ol, i tillegg må vi være støttende i hverdagsaktiviteter. Praktisk veiledning vil bidra til å trygge eleven i skolearbeidet. Elever som føler seg verdsatt og respektert vil være mer mottakelige for å høre på den voksne i situasjoner hvor det stormer»

(Deltaker F)

Denne læreren er opptatt av at hver enkelt elev skal føle omsorg å støtte og at dette kan bidra til å gi dem et bedre selvbilde. Dette vil gjøre det lettere for dem å håndtere vanskeligheter i hverdagen på en god måte. På denne måten signaliserer deltakeren at trygge elever vil bidra til å fremme inkludering. En av deltakerne peker på at det å gjøre lystbetonte aktiviteter sammen med elever som strever, kan bidra til å skape bedre relasjoner ved at elevene føler seg bedre forstått, i tillegg til at en får fine opplevelser sammen. Hen beskriver situasjoner hvor hen er

klar over at det er elever i klassen som strever med stillelesing, og at det da kan være gunstig å innimellom bruke stillelesingstid til noe annet. Et eksempel kan være å ha gode samtaler. Jeg forstår det som at en deltaker har erfart at gode samtaler er en god måte å danne relasjoner på, og at det også er mye læring i dette. Hen nevner videre:

«Vise at man bryr seg og at man ikke bare er på skolen for at det er en jobb for meg»

(Deltaker B)

En av lærerne peker på egne erfaringer der hen ved flere anledninger har hørt elever som forklarer at de ofte blir trigget av lærere eller medelever, og at dette får dem til å bryte med forventet adferd. God relasjon fører til at man kjenner eleven ut og inn, og at man må jobbe ut ifra dette. En deltaker uttaler i denne forbindelse:

«Har jeg god relasjon til eleven og eleven er trygg på meg står jeg i bedre posisjon til å stille forventninger til eleven, eller få eleven tilbake på riktig vei»

(Deltaker C)

Denne læreren skaper en forståelse av viktigheten av sensitivitet. Det handler om å tolke elevens signaler slik at eleven raskt kan bli støttet på de ulike behovene de måtte ha, både ved faglige og sosiale utfordringer.

De fleste deltakerne peker på at det i noen tilfeller er mer utfordrende å bygge gode relasjoner til enkelte elever. En utfordring som nevnes av en lærer er for mange voksne rundt enkelt elever. Det kan tenkes at mange vikarer, og forholdsvis ukjente voksne, vil bidra til en mer utrygg situasjon for enkelte elever. Det er vanskelig å bygge relasjoner når det stadig er utskifting av ansatte. Den ene deltakeren trekker frem et eksempel der hen brukte åtte måneder for å klare å skape en god relasjon til en enkeltelev:

«Da brukte jeg mye friminuttene hvor jeg gikk ut og spilte fotball med han. Dette gjorde jeg så mye som mulig»

(Deltaker D)

Denne type tankegang som denne læreren beskriver, vil bidra til at elever ikke opplever å stå alene med utfordringene de har. Det vil skape en vid følelse, og det vil gi dem en bekreftelse på at de blir anerkjent og forstått. Jeg vil her anta at eleven hadde en spesifikk fotballinteresse,

og at lærer her utnyttet elevens interesse for å intone seg eleven, slik at det ble rom for relasjonsbygging. En av deltakeren forklarer videre hvor viktig det er at elevene virkelig forstår at lærer vil dem vell:

«Selv om eleven bryter regler så er det ikke en del av eleven, det er en atferd. Vi skal jobbe sammen om å komme forbi det som eleven står ovenfor»

(Deltaker D)

4.3.2 Lærerstøtte i samspillet mellom elevene

I analysen kom det frem at skolen er et sted der det foregår undervisning og faglig læring, og også sosial samhandling mellom elevene. Gjennom analysen ble det skapt et bilde av hvilke tanker, synspunkt og erfaringer lærerne har rundt elev-elev relasjonsarbeidet. Deltakerne i denne studien tiller elev-elev relasjoner stor betydning, spesielt relatert til barn som bryter med skolens atferdsnormer.

De fleste deltakerne peker på positiv omtale som et viktig element i å bygge gode relasjoner blant elever. Ved å fremheve noen på en positiv måte, kan det føre til at andre ser på dem med nye øyne.

Det forklares av noen deltakere at å fremsnakke elever fremhever deres gode sider, og dette kan bidra til at andre elever også velger å fokusere på det gode i eleven. Alle deltakerne ser viktigheten i at elevene evner å samarbeide, og at lærer har en viktig rolle i å veilede elevene for å lære å mestre dette. En av deltakerne vektlegger at gruppearbeid er en fin måte å samarbeide på:

«Setter dem ofte sammen i grupper eller med andre elever slik at de må forholde seg til hverandre. Dersom man ser at ikke samtalen eller samarbeidet flyter er det viktig å gå inn å støtte og hjelpe i gang, og kanskje hjelpe med å opprettholde samarbeidet. Dersom elevgruppen får en god opplevelse, vil de kanskje få et bedre syn på hverandre»

(Deltaker C)

En deltaker forklarer også viktigheten med å være tett på elevene. Hen kommer med et eksempel på det å gjøre fysiske aktiviteter sammen, kan bidra til å fremme sosialt samspill.

Hen understreker at det er viktig at lærer er til stede, og gir tips og veiledning der det behøves. Enkelte deltakere nevnte at det å arrangere alternative dager kan bidra til å styrke elev-elev relasjoner. Å dra på ulike turer og ekskursjoner kan bidra til å skape gode minner sammen, og det er aktiviteter der alle kan delta og bidra. Når det gjelder dette forklarer en deltaker:

«Sosiale aktiviteter bidrar til å skape samhold. Å være sammen på forskjellige måter dannes det fellesskap og tilhørighet, og det vil gjøre elevene bedre kjent med hverandre. At barna blir godt kjent, vil gjøre dem tryggere på hverandre»

(Deltaker F)

Andre funn i intervjuene peker på at deltakerne legger vekt på at trygghet fører til at elever har lettere for å forholde seg til skolens normer og regler. Utrygge elever kan oftere utagere grunnet usikkerhet og utrygge situasjoner. Noen av deltakerne har i tillegg erfart viktigheten av at elever tilegner seg evnen til empati. Jeg forstår dette som at empatiske elever har større forståelse for andres situasjon. Elever som møter forståelse, vil ha lettere for å skape trygge relasjoner i elevgruppen. Relatert til dette benevner en deltaker:

«Elevene slapper da mer av på skolen og får bedre utnytte av undervisningen. For elever som bryter normene er der ofte lettere å holde seg innenfor om de kan slappe av, og føler at skolen er et trygt sted»

(Deltaker A)

Her la deltakerne vekt på betydningen av å kunne hjelpe elever som bryter med skolens atferdsnormer, ut av et vanskelig mønster. Ved at elevene får hjelp til å innordne seg på en smartere måte, kan det bidra til at de unngår et negativt stempel på seg formet av de andre elevene. Her beskriver en av deltakerne:

«Utagerende elever vil også stå i fare for å bli stigmatisert av andre elever, og få et stempel på at man er slik og slik. Dette er mønstre som det er vanskelig å krevende å bytte ut av jo lengre tid som går»

(Deltaker A)

Videre fortalte disse deltakerne at vanlige høflighetsfraser, som å hilse på hverandre, bruke hverandres navn, og å se hverandre i øynene når vi snakker sammen, fremmer gode relasjoner. En annen deltaker forklarer også:

«Det er viktig at lærerne går foran som gode rollemodeller ved å være bevisst på egne relasjoner til elever og kollegaer. Det er en forutsetning at vi behandler andre mennesker på en høflig, vennlig og respektfull måte visst vi ønsker at elevene skal gjøre det samme. Lærere er viktige rollemodeller i forhold til sosial samhandling i skolen»

(Deltaker F)

Gjennom analysen kom det frem at alle deltakerne har hovedfokus på å fremheve de gode egenskapene hos elevene, og at opplevelsen av trygghet i skolehverdagen vil gjøre det lettere for elever å følge skolens normer og regler. Som beskrevet over settes det inn bevisste tiltak for å oppnå dette. I tillegg til dette nevner noen av lærerne betydningen av konsekvenser. De nevner konsekvenser som tilsnakk, irettesettelser og telefon hjem til foreldrene:

«Det at elevgruppen ser at læreren behandler elevene likt og at uønsket atferd får en konsekvens får ofte en dominoeffekt. De bryter ikke normene slik som andre har gjort tidligere»

(Deltaker A)

4.4 Struktur, engasjement og deltakelse – utfordringer og muligheter

I analysen kom det fram synspunkter og erfaringene lærere har gjort seg rundt viktigheten av god struktur i skolehverdagen. Struktur oppleves som viktig for å fremme visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer. Lærerne beskriver hvordan god struktur og deltakelse kan hjelpe elever til å få en følelse av kontroll i forhold til omgivelsene de befinner seg i, og hvordan dette kan hjelpe dem til å innordne seg skolesystemet.

4.4.1 Forutsigbarhet

Alle deltakerne i denne studien ser forutsigbarhet som en sentral faktor i det pedagogiske inkluderingsarbeidet. For elever som bryter med skolens atferdsnormer hevder de at struktur og oversikt vil bidra til å gjøre skoledagen mer forutsigbar. Elevene bør være godt kjent med

skolens regler og rutiner, slik at de har større forutsetning for å forstå normer for samhandling. Detaljert dagsplan, tydelige arbeidsoppgaver og trygge voksne fremheves som sentrale punkter for å oppnå forutsigbarhet. Alle deltakerne er enige om at forutsigbarhet kan gi elevene en form for kontroll, og dermed skape større trygghet.

På spørsmål om hvilke erfaringer og synspunkter deltakerne hadde rundt forutsigbarhet beskrev den ene deltakeren det på følgende måte:

«Forutsigbarhet er enormt viktig for elever med disse type utfordringer. De har ofte vanskelig for å innordne seg så det å vite hva dagen bringer vil gi dem en større trygghet. Forståelse for hvordan dagen skal utarte seg kan forhindre utagering og uro rundt elevene fordi de ikke opplever situasjonen som utrygg»

(Deltaker F)

En av lærerne uttrykker også at det kan være en trygghet at hver time starter med samme ritual. Hen beskriver et eksempel der alle elevene rolig stiller seg ved pulten sin, og lærer ønsker dem velkommen og ber dem om å sette seg ned. I tillegg til å skape forutsigbarhet vil dette også bidra til en fellesskapsfølelse. Videre beskriver en av deltakerne:

«Deretter pleier jeg å gå igjennom planen og målene for timen, og da har elevene i større grad kontroll på hva som venter dem. Dersom eleven føler seg trygg er det større sjanse for at eleven får ro til å jobbe med det faglige»

(Deltaker C)

Her viser også deltakeren til at struktur i skolehverdagen kan bidra til å skape et mer forutsigbart og inkluderende miljø. Alle blir gjort oppmerksomme på hva som kreves av dem, og hvordan de kan delta. Dette oppleves som et viktig element når det gjelder å skape et mer inkluderende læringsmiljø. Relatert til skolens regler viser en deltaker til et eksempel fra egen praksis, der det foregår et samarbeid mellom lærer og elev for å lage handlingsplaner og tiltaksplaner. Handlingsplanen beskrives som en handlingstrapp der første trinn eksempelvis er samtale mellom lærer og elev om hva som oppleves vanskelig. Neste trinn kan være samtale med foreldre i forhold til det aktuelle problemet. Visst handlingsplanen ikke fungerer blir det utarbeidet en tiltaksplan der eleven er delaktig i samarbeid med lærer i å utarbeide tiltakene. Dette eksempelet viser hvordan elevs deltakelse kan bidra til å oppnå et

eierforhold til skolens regler, og kan dermed være en viktig brikke for å redusere omfanget av atferdsproblemer. Det gir forutsigbarhet i form av at eleven er trygg på hva handlingsplan og tiltaksplan innebærer. En av deltakerne forklarer at elever med atferdsproblematikk trenger mer forutsigbarhet og veiledning av voksne enn andre elever:

«Visst man gjentatte ganger bryter normer så blir man mindre og mindre en del av klassen for da kan de ikke alltid være inne i klassen»

(Deltaker B)

Her viser denne læreren til hvordan det å bryte normer kan fremme ekskludering og hindre inkludering, og at det er viktig å hjelpe disse elevene til å fungere i et sosialt felleskap. En av deltakerne forklarer i denne sammenheng:

«Elever som bryter med skolens normer er av erfaring svært rutinepreget. Om de allerede på småskolen starter med å bryte normene vil dette følge dem videre i skolen om man ikke klarer å hjelpe dem inn»

(Deltaker A)

I denne forbindelse handler det om å hjelpe dem inn i et inkluderende felleskap, og for å oppnå dette fremheves viktigheten av trygge voksne. Alle deltakerne beskriver viktigheten av stabile og trygge voksne som har gode relasjoner til elevene, og dermed står i posisjon til å kunne hjelpe dem ut av negative handlinger. Relatert til dette forklarer noen av deltakerne følgende:

«Ser klasser hvor det er mye utskiftninger av lærere der det funker veldig dårlig for de type elevene, skaper et negativt mønster»

(Deltaker E).

«Veldig viktig med forutsigbarhet. De trenger å vite hvem som kommer hver dag. Nytter ikke å sette inn vikarer i hytt og pine, da går de ofte mer i lås»

(Deltaker B)

De fleste deltakerne viser til en skolehverdag der det av ulike grunner oppstår endringer både i opplegg og personalkabalen. I den forbindelse uttrykte en deltaker:

«Problemet her er jo at livet skjer og plutselig blir det en endring noe som kan utfordre elevenes trygghet, men jeg har troa på at dersom majoriteten av skoleteamene gir forutsigbarhet vil elevene i større grad tåle en forandring inni mellom»

(Deltaker C)

Oppsummert utrykte deltakerne at klare rammer og rutiner i skolehverdagen kan skape en trygghet for elever som bryter med skolens atferdsnormer. En gjensidig forståelse av skolens regler kan være til uvurderlig hjelp for disse elevene når de skal tilpasse seg skolemiljøet. I tillegg til dette er det avgjørende at velkjente og pålitelige voksne støtter elevene i å oppnå en mer inkluderende hverdag.

4.4.2 Deltakelse

I analysen kom det fram at alle deltakerne er opptatt av at alle elever skal «være med» og føle seg som en del av felleskapet. Lærerne legger også stor vekt på at alle elever er forskjellige med ulike behov, og har ulike forutsetninger for å kunne delta i et felleskap i skolehverdagen. Alle påpeker viktigheten av inkludering både ved læring og lek. De fleste deltakerne beskriver at elever med atferdsproblematikk på en eller annen måte ofte skille seg ut ifra mengden, og at det derfor er viktig å skape en forståelse for forskjeller. Det kommer også frem at det er viktig å anerkjenne og forstå individuelle forhold rundt elevene for å kunne fremme deltakelse og et inkluderende felleskap.

I forbindelse med å akseptere forskjeller vil det innebære at det stilles ulike forventinger og krav til elevene. Flere deltakere påpeker at åpenhet er viktig, og at dette innebærer å snakke om hvorfor alle elever ikke nødvendigvis får lik behandling i en hver situasjon. Elever kan oppfatte dette som urettferdig og da kan gode forklaringer bidra til økt forståelse for ulik håndtering. En deltaker beskrev det slik:

«En av utfordringene rundt elever som viker fra atferdsnormer i klasserommet er at medelever ikke ser eller forstår problemene eleven har»

(Deltaker A)

Denne læreren forklarer videre at mange situasjoner kunne vært lettere med åpenhet rundt utfordringer til enkelt elever, men i slike tilfeller kan hjemmet lage begrensinger på hvilken type informasjon som kan gis til medelever. Dette vil være med på å begrense lærer i forhold til informasjon.

Det fremheves i de fleste intervjuene at elever som bryter med skolens atferdsnormer kan ha vanskeligheter med å forstå sosiale spilleregler, og i mange tilfeller utagere både fysisk og verbalt. Deltaker C beskriver i denne sammenheng at det ofte blir en del uro og bråk rundt elever med denne type utfordringer, og at dette resulterer i at lærere må bruke mye tid på dem. Videre forklarer noen av deltakerne:

«I lengden har jeg erfart at andre elever blir irriterte og tar derfor avstand fra elever som viker fra skolens normer. Det fører jo igjen til at de skille seg ut og har mer problemer med å ta del i det sosiale i klassen. Nettopp fordi de andre elevene unngår dem»

(Deltaker C)

Dette sitatet illustrerer at normbrytere kan havne i fare for å bli utestengt sosialt, og i denne forbindelse fremhever en deltaker i sitt sitat at elever har evnen til empati er med på å motvirke dette.

«Jeg tenker det er svært viktig å hjelpe elevene til å øve opp evnen til empati. Det å lage trygge relasjoner i elevgruppen er med på å skape samhold og tilhørighet. Elevene slapper da mer av på skolen, og får bedre utnytte av undervisningen)

(Deltaker A)

Videre fremgår det fra intervjuene at deltakelse og inkludering har en klar sammenheng ved faglige prestasjoner. Et uttrykt læringsmiljø kan føre til lavere motivasjon for det faglige og vegring mot å delta i denne konteksten uttaler noen av deltakerne:

«Jeg har sett at negativ atferd ofte henger sammen med dårlige faglige prestasjoner»

(Deltaker C)

«Det er en forutsetning at elevene er deltakende i læringsprosesser for å kunne utvikle ny faglig forståelse. Derfor må vi lærere tenke på klassen som et felleskap der vi jobber for å inkludere elever både faglig og sosialt»

(Deltaker F)

De fleste deltakerne viste til viktigheten av individuell tilrettelagt undervisning, ved at lærere har kjennskap til elevers ulike interesser gjør at de kan spille på dette for å vekke elevenes oppmerksomhet og lærelyst. Flere er også opptatt av at elever som bryter med skolens atferdsnormer ofte kan fungere bedre i smågrupper. Andre funn i studien viser at det å bruke tid på alternative læringsaktiviteter kan bidra til å fremme deltakelse og et sosialt inkluderende miljø. Det kan oppleves som gunstig å legge opp til aktiviteter utenfor klasserommet. I denne sammenheng nevnes aktiviteter som ekskursjon, turer og sportslige aktiviteter. Det beskrives at lærere som deltar sammen med elever i slike sammenhenger kan komme tettere på dem, og dermed gi dem en bedre posisjon til å kunne støtte elever i deltakelse. I den forbindelse forklarer en deltaker:

«Det at elevene samhandler i aktiviteter utenfor klasserommet kan gjøre elevene tryggere på hverandre, som igjen kan føre til at elever som strever tørr å være deltakende i aktiviteter. Deltakelse og samhandling er viktige elementer i det å skape en mer inkluderende skole»

(Deltaker F)

4.5 Ressurser og kompetanse

Deltakerne i denne studien beskriver betydningen av et inkluderende skolemiljø der alle elever skal oppleve å bli ivaretatt både faglig og sosialt. For å kunne gjennomføre dette er det behov for faglig kompetanse og erfaring. De forklarer at læreryrket krever spesialisert utdanning, og alle uttrykker et ønske om mer faglig kompetanse i skolen. Det kommer spesielt frem at det er mangel på spesialpedagogiske kunnskaper. Utdanningen sikrer lærere gode teoretiske kunnskaper, men flere fremhever at praktisk undervisningskompetanse har gitt dem en bredere forståelse for inkludering av elever som strever med å innordne seg i skolehverdagen. Flere av deltakerne uttrykker et ønske om en skolepraksis der det legges større vekt på lærerens kompetanseheving i et praksisfellesskap. De støtter også opp om egne utsagn der de omtaler viktigheten av å utvikle kunnskap i et profesjonsfellesskap, hvor enkelte

av deltakerne omtaler at erfaring gir en annen form for kunnskap enn kun den teorien man får gjennom utdanning.

I flere av intervjuene beskrives det en skolehverdag der lærerne føler at de ikke strekker til og at det er for knapt med ressurser. De beskriver en hverdag preget av tilfeldige vikarer, og at det da blir vanskelig å sikre elever med utfordrende atferd en trygg, forutsigbar og inkluderende skolehverdag. Deltakerne opplever det som utfordrende å prioritere riktig bruk av oppmerksomhet i en hektisk undervisningshverdag:

«Jeg savner armer og ben. Vi trenger flere voksne, både pedagoger og fagarbeidere slik at denne elevgruppen kan få den hjelpen og oppfølgingen de trenger»

(Deltaker A)

«Jeg tror de fleste lærere i skolen skulle ønske at vi hadde flere ressurser, men dessverre setter ofte skolebudsjettet en begrensning for dette. Dette går ut over både undervisning og trygghet i skolehverdagen. Det gir oss mindre rom for å være i forkant med elever som strever med å innordne seg»

(Deltaker F)

I tillegg til ønske om større tilgang på ressurser ga deltakerne uttrykk for behov for bredere kompetanse både i forhold til tilrettelegging for elever som bryter med skolens atferdsnormer, og i forhold til visjonen om inkludering. De viser til en samfunnsendring hvor veldig mange elever trenger ekstra hjelp og støtte, kompetansen til lærere må strekke seg langt utover selve undervisningsbiten. En deltaker beskriver:

«Mine erfaringer er at vi trenger flere sosiallærere for vi trenger flere som kan gi disse elevene et alternativt opplegg. Det er veldig mange som trenger hjelp etterhvert»

(Deltaker B)

Videre forklarte en annen deltaker:

«Savner mer ressurser i skolen. Vi trenger flere lærere, hvert fall når klassene er såpass store. Være bevisste på inkludering, og de elevene som strever med dette må man ha oppe hele tiden. Det er lærere med forskjellige typer utdannelse og personlighetsmessig, dette har

noe å si i forhold til hvor mye man kan legge i dette i forhold til kompetanse. Flere sosiallærere og spesialpedagoger er noe som trengs over alt tror jeg»

(Deltaker D)

I det første utsagnet uttrykte den ene deltakeren at vi står ovenfor en samfunnsendring hvor det kreves mer kompetanse i forhold til inkludering relatert til elever med atferdsproblematikk. En av deltakerne deler bekymringen for hvordan man skal oppnå en mer inkluderende skole, der mangel på ressurser kan gjøre skolelivet utfordrende. Begge ser tydelig øking i behovet for spesialpedagoger og sosiallærere, i tillegg beveger den ene lærer seg inn mot det som er personlighetsavhengig. Lærere tolker ting ulikt og vil dermed utøve ulik praksis. For å kunne møte denne problematikken er lærerne avhengig av større kompetanse på området, samtidig som det utøves en mer lik praksis i form av tilrettelegging både faglig og sosialt. Noen deltakere forklarer ut i fra dette:

«I forhold til atferdsproblematikk er det viktig å dele kunnskap og informasjon blant skolens ansatte slik at vi kan lære av hverandres erfaringer. Gode samtaler og dialoger vil skape en mer felles forståelse og felles kompetanseheving. På vår skole jobber vi ofte i team for å spille hverandre gode»

(Deltaker F)

«Jeg føler at på papiret virker det lettere enn det er. jeg tror kompetansen er der hos mange, men at det er vanskelig å få til i en praksis spesielt i en travel hverdag»

(Deltaker D)

En av deltakerne uttrykker her en bekymring for at eksisterende kompetanse ikke blir utnyttet fullt ut. I denne forbindelse viser deltaker E til viktigheten av læring i praksisfelleskapet. Hen ytrer et ønske om en slags idebank rundt enkeltbarn der lærere kan dele sine erfaringer, og ta lærdom av dem. Hen peker på viktigheten av gode diskusjoner blant kollegaer i jobben mot en mer inkluderende skole.

Sitatene over viser til at det er behov for et felles kompetanseløft for å kunne gi elever som bryter med skolens atferdsnormer den hjelpen hver enkelt behøver. Ingen klarer dette på egenhånd derfor er det viktig at skoler erkjenner viktigheten av læring i et profesjonsfelleskap. I denne anledning uttrykker en av lærerne et ønske om lettere tilgang på

faglig kompetanse, der det er mulig å ha samtaler og diskusjoner for å utveksle tanker og ideer. Spesielt pekes det på et behov for et bredere samarbeid med flere instanser eksempelvis PPT. Avslutningsvis ser jeg at det er felles for alle deltakerne at de har et sterkt ønske om jevnlig oppdatering av kunnskap på inkludering relatert til atferdsproblematikk i form av kurs. Det kommer også frem sterke ønsker om et større fokus på læring i profesjonsfelleskapet slik at kunnskap kan overføres mellom personer.

5.0 Diskusjon

Formålet med denne studien var å utvikle kunnskap om skolens visjon om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer. På bakgrunn av dette utformet jeg følgende problemstilling:

«Visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer – Hva er læreres erfaringer og synspunkt på utfordringer og muligheter i det pedagogiske inkluderingsarbeidet?»

For å utforske dette temaet har jeg gjennomført intervjuer med lærere som er ansatt i grunnskolen. I denne delen av oppgaven blir analysen av intervjuene diskutert opp mot relevant teori. Strukturen på denne delen er delt inn i seks delkapitler.

5.1 Inkluderende felleskap og atferdsproblematikk

Siden inkludering og atferdsproblematikk er selve kjernen i denne studiens problemstilling var det viktig å finne ut av lærernes synspunkter og erfaringer av visjonen om inkludering og atferdsproblematikk. Alle lærerne i denne studien ga tydelig uttrykk for at de hadde et bevisst forhold til inkludering og det pedagogiske arbeidet med inkludering. Dette er i tråd med læreplanverket som beskriver at «skolen skal utvikle inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Selv om alle deltakerne hadde dannet seg en forståelse av inkluderingsbegrepet viste det seg at de hadde litt ulike tilnærminger i forståelsen av begrepet. Dette samsvarer med Tveitnes (2022) som hevder at det ikke finnes en entydig forståelse av inkludering (s.26). Det fremsto i analysen at lærernes oppfatting av inkludering avviker fra hverandre på hvor elevene fysisk plasseres i

opplæringen. Analysen viste at en lærer hadde en mening om at deler av undervisningen kunne foregå utenfor klasserommet i form av spesialundervisning, så sant det jobbes med inkludering og felleskap parallelt med dette. Majoriteten av deltakerne hadde et overordnet mål om at all opplæring skulle foregå i klasserommet, og at tilrettelegging og felleskap skulle være fokusområder. Disse lærerne støttes av Haug (2020) som hevder at undervisning i samlet gruppe blir sett på som den mest ideelle opplæringen (s. 304). I tillegg nevner Nordahl og Hansen (2014) at kvaliteten på opplæring i skolen burde være så god at behov for spesifikke tiltak blir minimert (s. 26).

Ifølge Haug (2017) kan visjonen om inkludering oppfattes ulikt også blant ansatte på samme skole (s.206). Ut i fra dette kan vi forstå at det er usikkerhet blant lærere hvordan de på best mulig måte kan fremme inkludering. Et interessant funn i denne studien viser at på tross av litt ulike tilnærminger i forhold til visjonen om inkludering, har deltakerne noen felles elementer som forbindes med inkludering. I deltakernes beskrivelser fremheves felleskap, tilhørighet, og kvalitet i opplæringen som sentrale i jobben mot en mer inkluderende skole. Dette er verdier vi kan kjenne igjen i organisasjoner som UNICEF og FN sine omtalelser om inkluderingsspørsmålet (Haug, 2017, s. 206). I jobben med å sikre felleskap og følelsen av tilhørighet peker de fleste lærerne på det å godta forskjeller som et svært sentralt perspektiv. I den forbindelse framheves viktigheten av informasjon og elevers evne til empati, som forutsetninger for å kunne forstå seg på forskjeller. Åpenhet legger føringer for hvordan lærere lettere kan tilrettelegge for elever med atferdsutfordringer. Slik det kommer fram i analysen har graden av åpenhet en betydelig innvirkning på hvordan lærere opplever muligheten til å arbeide med sosial inkludering. Det at foreldre ikke ønsker å være åpne om elevers utfordringer i forhold til atferd oppleves av flere deltakere som begrensende for det inkluderende arbeidet i skolen. Det er lærernes oppgave å skape forståelse blant elevene for ulikheter, slik at de lettere aksepterer dette. Dette styrkes av Ainscow (2020) som beskriver at det skal tas høyde for individuelle forskjeller for å bidra til å utvikle et ikke diskriminerende samfunn (s. 9).

Som beskrevet er de fleste av deltakerne opptatt av at alle elever skal lære og utvikle seg sammen med sin klasse. I den forbindelse står kvaliteten på undervisningen sentralt. Det kommer tydelig frem at alle deltakerne er bevisste på at det er deres ansvar å tilrettelegge for meningsfull undervisning til alle elever. Dette er i tråd med teori som tilsier at inkludering i skolen handler om å sikre at alle har rett til kvalitativ god opplæring (Tveitnes, 2022, s. 32).

Analysen viser også at deltakerne har bevissthet om dette, men samtidig gir alle uttrykk for at det er vanskelig å gjennomføre i en travel skolehverdag. Alle er enige om at tiden ikke strekker til, og at det er for lite ressurser i skolen. I henhold til dette nevnes det av Florian et al. (2017) at det er viktig for skoler å gjennomgå eksisterende strategier slik at barrierer for prestasjon og inkludering kan identifiseres (s.52).

5.1.1 Bevissthet om og forståelse av elever som bryter med skolens atferdsnormer

Dette forskningsprosjektet er spesielt rettet mot inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer. Slik det er presentert innledningsvis hevder Nordahl et al. (2005) at atferd er et komplekst og sammensatt tema (s. 12), og på samme måte som for visjonen om inkludering finnes det heller ingen entydig definisjon på hva det vil si å bryte med skolens atferdsnormer (Sørli, 2000, s. 69). At det ikke finnes en entydig definisjon kan skape usikkerhet og ulike oppfattelser om dette temaet. Dermed fremstår det som forståelig når Roland (2016) beskriver at atferdsvansker har vært et krevende tema for skolesektoren over lang tid (s. 157). Det var derfor viktig å skape en forståelse av deltakernes synspunkter og erfaringer i forhold til atferdsproblematikk. Studiens analyse viser mange likhetstrekk i deltakernes forståelse av dette. Deltakerne beskriver elever som ofte har problemer i forbindelse med sosialt samvær. Det beskrives mye utagering både fysisk og verbalt både mot lærere og medelever, og vanskeligheter med å forstå å innordne seg etter skolens reglement. I analysen kommer det også fram at enkelte elever har behov for å komme seg bort fra situasjoner der de fysisk kan forlate klasserommet. Dette styrkes av Ogden (2022) som forklarer at en fellesnevner for alle atferdsutfordringer er at elever over tid viser aggressiv og eller destruktiv atferd som skaper negative konsekvenser for dem selv eller andre (s. 12). Et spørsmål som springer ut av dette, er om lærerne tildeler individet skylden for egne handlinger. Å tildele individet årsaken for atferden som vises vil medføre fokus på enkeltperson som problem uten å ta høyde for omgivelsene det står i (Nordahl et al., 2005, s. 12). Sentralt i denne analysen er at de fleste av deltakerne nevner at disse elevene ikke kan påta seg ansvaret for reaksjonene de viser i situasjoner som er vanskelige for dem. Det vil si at de ikke har et individrettet syn i forhold til atferdsproblematikk, men at de betrakter individene i lys av sammenhengene de befinner seg i. Bø (2018) hevder at alle forhold i omgivelsene vi befinner oss i vil være med på å påvirke atferden vår (s. 20-21). Dette er helt i tråd med nyere forskning som stadig beveger seg lengre bort fra individfokus og mer mot det inkluderende paradigmet (Haug, 2016, s. 28). De fleste av deltakerne gav uttrykk for et

avgjørende element i forbindelse med atferdsproblematikk er evnen til å fungere både sosialt og faglig i skolen. Dette uttrykte de gjennom å vise til at elever som ofte foretar normbrudd kan få faglig og sosiale utfordringer. Forskning peker på at barn med atferds utfordringer i mange tilfeller også har lærevansker (Ogden, 2022, s. 21). Dette tyder på at atferdsproblematikk kan begrense elevenes evne til å realisere sitt læringspotensial i skolemiljøet. Derfor ser de fleste deltakerne inkluderingsarbeid som svært viktig for å støtte elevene både faglig og sosialt. Dette støttes opp av tidligere forskning gjennomført av dansk Clearinghouse der det kommer frem at skoler med positiv holdning til inkludering har en positiv effekt for den sosiale og faglige utviklingen av elever som bryter med skolens atferdsnormer (Nordahl og Hansen, 2014, s. 23).

5.2 Forutsigbarhet og deltakelse: utfordringer og muligheter i det pedagogiske inkluderingsarbeidet

Gode rammer og rutiner i skolen kan bidra til å skape trygge og lærevillige elever. Det ses også en sammenheng mellom miljøet rundt eleven og hvordan de mestrer skolehverdagen (Ogden, 2022, s. 21). Denne studien viser at alle deltakerne er bevisste på at forutsigbarhet er et viktig element for å skape et trykt og inkluderende læringsmiljø. Bru et al. (2016) sier at forutsigbarhet kan være en god hjelp for elever i jobben med å opparbeide seg en følelse av indre kontroll (s. 54). Slik det kom fram i analysen har en lærer god erfaring med at hver time starter med samme ritual, det oppleves at dette skaper forutsigbarhet og fellesskapsfølelse. En annen deltaker beskriver viktigheten av at elevene er godt kjent med dagsplanen slik at de vet hva de har å forholde seg til den eksakte dagen. Dette er i tråd med utdanningsdirektoratet (2020) som beskriver at «*Et trygt og godt læringsmiljø bærer preg av forutsigbarhet, etablerte rutiner og gode verdier*» (s.6). Analysen viser at gode arbeidsplaner vil gjøre elevene oppmerksomme på hva som kreves av dem og hvordan de kan delta. Drugli (2012) uttrykker at det er viktig at skolen har tydelige regler og klare forventinger til elevene slik at det blir forutsigbart for dem hva de har å forholde seg til (s. 15). Deltakerne beskriver at elever som har atferdsutfordringer ofte bryter skolens reglement og at det derfor er viktig med tydelige regler. I denne sammenheng kommer det frem i analysen at i praksisen på deres skole er elever med på å utarbeide tiltak og handlingsplaner for normbrudd, på denne måten får elevene et sterkere eierforhold til skolens regler og rutiner. Det erfares at dette er en viktig brikke i det å redusere omfanget av atferds utfordringer. I den forbindelse dukker inkluderingsspørsmålet opp. Et funn i denne studien viser at alle deltakerne opplever det som

utfordrende å inkludere elever som bryter med skolens atferdsnormer. En deltaker viste til at gjentagende brudd på normer og regler kan fremme ekskludering fordi det kan skape avstand fra andre elever og dermed hindre inkludering. Dette viser hvor viktig det er at elever med utfordrende temperament får hjelp og støtte til å håndtere sinne og frustrasjon på en fornuftig måte, slik at de bedre kan tilpasse seg skolehverdagen (Bru et al., 2016, s. 158). En deltaker hevder at barn som ofte foretar normbrudd i barneskolen vil ha lett for å fortsette med dette videre i skoleforløpet. Bru et al. (2016) heder at atferdsutfordringer som blir oppfanget i tidlig alder er lettere å av- og om læres (s. 161). Alle deltakerne antyder at stabile og trygge ansatte ses på som en viktig faktor i visjonen om inkludering. Det krever samspill for at lærer og elev skal kunne utvikle nær relasjon, det er med andre ord tidkrevende. I nære og gode relasjoner vil elever ha større motivasjon faglig, gode relasjoner er spesielt viktig for elever som av ulike årsaker opplever utfordringer i skolesammenheng (Drugli, 2012, s. 15)

5.2.1 Læreres tilretteleggelse for deltakelse

Deltakerne i denne studien legger stor vekt på at de møter et stort mangfold i skolehverdagen. Ulike behov skaper ulike forutsetninger for å kunne delta i felleskapet. De fleste deltakerne beskriver at elever som strever med å innordne seg skolens normer og regler ofte skiller seg ut fra mengden. Rammeverket til Florian beskriver at individer som av ulike årsaker skiller seg ut fra mengden, ofte møtes med tiltak som kan bidra til de skiller seg ut på en annen ugunstig måte (Tveitnes, 2022, s. 32). Lærernes oppfattelse av atferd vil ha stor innvirkning på hvordan læreren møter den spesifikke atferden (Aas et al., 2024, s. 65). Aas et al. (2024) forklarer videre at skolens arbeidskultur vil påvirke lærernes profesjonelle praksis (s.65). Funn i denne studien viser at lærerne fremstår som bevisste rundt måten de møter atferdsproblematikk på, og hvordan egne holdninger og verdier har en innvirkning på elevene. I denne sammenheng nevner utdanningsdirektoratet (2020) blant annet at gode verdier er sentralt for et trygt og godt læringsmiljø (s.6). Relatert til dette ser deltakerne på åpenhet som et viktig element i jobben med å få elevene til å godta forskjeller. Dette vil innebære å øke forståelsen for at elever blir møtt med ulike krav og forventninger ut i fra ulike evner og behov. Deltakerne nevner også at gode forklaringer rundt dette vil bidra til å øke elevenes aksept for ulik håndtering. Nødvendig informasjon kan dermed være en sentral komponent i inkluderingsarbeidet. Tveitnes (2022) påpeker at det er viktig å forstå og anerkjenne individuelle og kontekstuelle forhold, som avgjørende faktorer i arbeidet med å fremme

likestilte vilkår for læring og utvikling i en inkluderende skole (s. 32). I den forbindelse hevder Bø (2018) at alle omstendigheter i vårt miljø har en innvirkning på vår atferd (s. 21).

I analysen fra denne studien kommer det fram at lærerne erfarer at elever som bryter med skolens atferdsnormer i mange sammenhenger har problemer med å forstå og innordne seg de sosiale spillereglene. Lærerne sier at dette kan føre til at elevene i mange situasjoner blir stresset og utagerer både fysisk og verbalt. Personlige egenskaper, relasjonelle og systematiske forhold vil påvirke atferden vår (Bø, 2018, s. 20-21). En av deltakerne forklarer i denne sammenheng at utagering kan føre til at resten av gruppen tar avstand fra elever som har det vanskelig, og det vil da bli enda vanskeligere for disse elevene å ta del i det sosiale i klassen. I henhold til Bru et al. (2016) er det lettere å tilpasse læringsmiljøet når det blir tatt høyde for elevers ønsker og ideer til hvordan skoledagen skal utformes (s. 54). I denne konteksten understrekes tiltak som alternative læringsaktiviteter der det tas høyde for elevers ulike interesser som en sentral faktor i å fremme sosialt inkluderende miljø og deltakelse. Flere av deltakerne vektlegger her turer, sportslige aktiviteter og ekskursjoner som sentralt i jobben med å støtte elevers deltakelse. En av lærerne nevner at aktiviteter utenfor klasserommet kan gjøre elevene tryggere på hverandre, og dermed føre til at elever som strever sosialt blir tryggere på å være deltakende i aktivitetene. Dette kan styrkes av læreplanverket som beskriver at en hver elev burde ha solid basis for deltakelse i sin opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 2).

Gjennom analysen kommer det fram at deltakelse og inkludering har en klar sammenheng med faglige prestasjoner. Et utrygt læringsmiljø kan være et hinder for motivasjon og deltakelse. Samarbeid som fremmer læring er i følge Florian et al. (2017) en av kvalitetene som kjennetegner effektiv deltakelse i skolehverdagen (s. 72). Et interessant funn i denne studien viser at flere lærere hevder at elever med atferdsproblematikk fungerer bedre i smågrupper fremfor i store grupper. I reviewen utført av dansk Clearinghouse kommer det fram at gruppearbeid hvor elever samarbeidet om å løse oppgaver hadde en positiv innvirkning på alle elever (Nordahl og Hansen, 2014, s. 24). Visjonen om inkludering involverer alle, og det vil dermed påvirke alle læreres faglige praksis (Tveitnes, 2022, s. 30). Videre forklarer Tveitnes (2022) at det er en forutsetning at skoler bruker tid på å analysere praksiser de har. Det som kommer fram i analyser kan vise hva som er bra og eventuelt hvilke nye tiltak som burde iverksettes for å fremme en mer inkluderende praksis i skolen (s. 31).

5.2.2 Relasjoner som betydningsfullt i arbeid med visjonen om inkludering

Drugli (2012) peker på at skolekulturen vil påvirke relasjonsbygging. Positiv skolekultur innebærer at lærere tydelig formidler skolens verdier, normer og mål, der positiv atferd og respekt er verdier som fremheves (s. 30). Analysen viser at alle deltakerne i denne studien påpeker at de er avhengig av gode lærer-elev relasjoner for å fremme et skolemiljø som er åpent og inkluderende. De fleste deltakerne hevder også at gode relasjoner er gunstig for å kunne samarbeide med elevene på en hensiktsmessig måte. Her fremhever Drugli (2012) viktigheten av relasjonskompetanse blant lærere fordi det gjør dem i stand til å samhandle med elevene på en god måte (s. 45). Som vist i analysen opplever alle deltakerne det som utfordrende å samhandle med elever som bryter med skolens atferdsnormer på en god og hensiktsmessig måte. På tross av dette kom det frem at lærerne anså relasjon som en forutsetning for å kunne hjelpe elever med atferdsutfordringer. En lærer beskriver at trygge relasjoner kan føre til at det er større mulighet for at disse elevene lytter til hva lærerne sier. Dette støttes av Bru et al. (2016) som forklarer at gode lærer-elev relasjoner vil gi elevene en form for trygghet (s. 56). Ut i fra dette kan vi forså at trygghet er en viktig brikke i å forebygge atferdsproblematikk. Anerkjennelse er sentralt i jobben med å trygge elevene. Lærere kan etablere en nærere tilknytning til elever ved å gi dem anerkjennelse og aksept (Bru et al., 2016, s. 57). Som beskrevet både i teorikapittelet og av deltakerne er det utfordrende å kunne anerkjenne hver enkelt elev, og identifisere deres evner og behov i en travel skolehverdag. På tross av dette beskrives det også at anerkjennelse og identifisering skaper en mulighet for å oppnå mer inkluderende opplæring. En av deltakerne viser i denne sammenheng at det er viktig å ha god kjennskap til hver enkelt elev sin personlighet og interesser. En annen deltaker beskriver et tilfelle fra egen praksis der hen brukte hele åtte måneder for å kunne danne en god relasjon til en enkelt elev.

For at elever skal føle seg inkludert beskriver deltakerne anerkjennelse i form av tilrettelagt undervisning basert på ulike interesser i elevgruppen. Dette er i samsvar med Ainscow (2020) som benevner at skolene møter stadig nye krav i forhold til undervisningsmåter, slik at barn skal kunne være sammen i opplæringen. Undervisningen skal favne alle, samtidig som det tas høyde for individuelle forskjeller (s. 9). De fleste deltakerne viser til elever som bryter med skolens atferdsnormer ofte vil møte negativ respons på egen atferd, både i samhandling med

lærere og medelever. Drugli (2012) hevder at det er viktig å gi positiv oppmerksomhet når elever viser ønsket atferd, i stedet for å ha hovedfokuset på negative tilbakemeldinger ved uønsket atferd. Dette kan bidra til at elever oppmuntres mot en mer positiv atferdsendring (s. 105). I analysen kommer det frem at enkelte elever kan bli trigget av lærere eller medelever i ulike situasjoner og dette igjen kan føre til normbrudd. I denne sammenheng uttrykker en annen deltaker at gode relasjoner og trygghet stiller lærere i en bedre posisjon til å sette krav til elever, og dermed føre dem inn på et bedre spor. Dette gir oss en bedre forståelse av sensitivitet. Bru et al. (2016) uttrykker her at kjente og trygge voksne har lettere for å tolke elevs signaler slik at de raskt kan komme elevene til unnsetning, og støtte dem både ved faglige og sosiale utfordringer (s. 57). Et interessant funn i denne studien er at de fleste deltakerne hevder at knappe ressurser og stadig utskiftning av ansatte i skolen dermed kan oppleves som et hinder for relasjonsbygging og inkludering.

Mange assosierer i første omgang skolen med undervisning og læring, men skolen er også en arena for sosial samhandling mellom elevene. Derfor er det viktig at lærere støtter samspill mellom elevene. I opplæringslova (1998) §2-3 står det beskrevet at skolen skal legge til rette både for faglig og sosial utvikling. Det fremkommer i studiens resultater at lærerne er opptatt av å legge til rette for gode sosiale opplevelser i elevgruppen. Når det kommer til sosial inkludering for elever med atferdsutfordringer viser teorien at de ofte viser aggressiv og/eller destruktiv atferd som vil slå negativt ut for dem i sosiale sammenhenger (Ogden, 2022, s. 12). Dette viser et behov for lærerstøtte i sosiale sammenhenger. I første omgang forklarer de fleste deltakerne at positiv omtale er et viktig element i sosial inkludering ved atferdsproblematikk. I denne sammenheng utdyper enkelte at de har god erfaring med å framsnakke disse elevene for at andre elever skal få et positivt syn på dem. Sosial inkludering er verdi for hele samfunnet, ikke bare for enkeltstående individer med spesielle utfordringer. Det er ønskelig å oppnå et mangfoldig felleskap der alle individer viser gjensidig forståelse og respekt for hverandre (Nilsen, 2017, s. 26). De fleste deltakerne fremhever sosiale aktiviteter som en god måte i jobben mot å oppnå dette. Deretter viser studien at flere deltakere nevner at empatiske elever har større forståelser for andres situasjon og at forståelse er et avgjørende fundament i å skape trygge relasjoner i elevgruppen. Det blir også understreket at skoleansatte som responderer på normbrudd på en ensartet måte, kan bidra til å forhindre at elever bryter normer. Det er sentralt at lærernes reaksjoner er forutsigbare. Drugli (2012) fremhever forutsigbarhet som et viktig element i at elevene føler seg trygge i skolehverdagen (s. 101).

5.2.3 Kompetanse og ressurser: utfordringer og muligheter i det pedagogiske inkluderingsarbeidet

Det er vanskelig å angi omfanget av atferdsvansker siden det ikke finnes en entydig definisjon, eller fastlagte kriterier på hvordan dette kan identifiseres og måles (Sørli, 2000, s. 69). Det bekreftes av Roland et al. (2016) at det er et krevende tema for skolesektoren (s.157). Slik det kommer fram i analysen sier deltakerne at de ikke har tilstrekkelig kompetanse innen atferdsproblematikken, og hvordan elever med denne type utfordringer kan inkluderes i skolehverdagen. Det oppleves at egen kompetanse ikke samsvarer med ansvaret de har. Studien viser at lærerne har en oppfattelse av at vi står ovenfor en samfunnsendring hvor flere og flere elever trenger ekstra hjelp og støtte. Læreryrket er et profesjonsyrke med krav om utdanning på universitet eller høyskolenivå, (Grimmen, 2008, s. 71) men denne studien viser at til tross for lang utdanning uttrykker lærerne mangelfull kompetanse i hvordan de skal møte det økende samfunnsproblemet på en best mulig måte. Til tross for at lærernes primæroppgave ofte blir sett på som å drive opplæring, blir visjonen om inkludering også viktig for lærerne på grunn av den tette forbindelsen mellom inkludering og læring. Inkluderingsarbeidet vil bli utfordrende hvis ikke lærerne har gode nok kunnskaper om atferdsutfordringer og inkludering. Alle deltakerne uttrykker et behov for mer spesialpedagogisk kompetanse og flere sosiallærere i skolen, samt behov for bredere samarbeid med flere instanser eksempelvis PPT. I opplæringslova (1998, §22-2) beskrives det at *«personalet på skolen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstanser utanfor skolen og heimen slik at det blir samanheng i tiltaka rundt eleven»*.

Analysen viser at noen av lærerne uttrykte et ønske om et mer tverrfaglig samarbeid rundt enkeltelever. I følge Tveitnes og Simonsen (2019) kan det være hensiktsmessig å etablere et praksisfelleskap rundt enkeltbarn. Dette betyr at flere personer er engasjert rundt barnet og at lærere lærer gjennom å samhandle (s. 269). I dette perspektivet vil hver enkelt elev bli ivaretatt best mulig. At lærere etterlyser mer tverrfaglig samarbeid kan indikere at for lite kompetanse og handlingsrom oppleves som en utfordring og begrensning i inkluderingsarbeidet. I tillegg til dette viser de fleste en bekymring for at eksisterende kunnskaper ikke blir benyttet fullt ut i forhold til enkelt elevs utfordringer og visjonen om inkludering. De forklarer også at det er viktig å dele kunnskap og informasjon blant skolens ansatte for å kunne dra nytte av hverandres erfaringer. Gjems (2019) nevner at samhandling blant ansatte produserer ny kunnskap, og utvider lærernes forståelse for kunnskapen. Dette omtales som læring i praksisfelleskapet (s. 22). Florian sier også at det er viktig å benytte seg

av tilgjengelige ressurser slik at felleskapet kan utforske dem på nye og innovative måter (Tveitnes, 2022, s. 32). I studien fremkommer det tydelig at enkelte deltakere er bekymret for at det utøves ulike praksiser for sosial og faglig tilrettelegging. Gjems (2019) viser til at ved å sammenflettet eget og andres bidrag av kunnskap kan det utvikles en ny og mer samlet forståelse (s. 22). I tillegg til dette etterlyser alle deltakerne mer jevnlig faglig oppdatering av kunnskap i form av kurs.

Analysen viser at deltakerne også uttrykk for behovet for ytterligere tid og ressurser for å kunne maksimere sitt potensial i inkluderingsarbeidet med elever som foretar normbrudd. Hektisk timeplan og mangel på ressurser gjør det utfordrende å prioritere riktig bruk av oppmerksomhet. Flere beskriver et behov for flere voksne både pedagoger og fagarbeidere for å kunne gi elever som trenger det den hjelpen og oppfølgingen de trenger. En hverdag preget av tilfeldige vikarer på toppen av tidspress og mangel på kompetanse og ressurser gjør det vanskelig å sikre elever med utfordrende atferd en trygg, forutsigbar og inkluderende skolehverdag. Dette støttes av stortingsmeldingen 6 (2019-2020) som har identifisert tilstrekkelige kompetanseressurser som en fundamental utfordring, som medvirkende årsak til at skoler ikke oppnår suksess med å tilpasse opplæringen til alle elever (Tveitnes, 2022, s. 32).

6.0 Konklusjon

Denne studien ble utformet etter følgende problemstilling:

«Visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferds normer – Hva er læreres erfaringer og synspunkt på utfordringer og muligheter i det pedagogiske inkluderingsarbeidet?»

Avslutningsvis vil jeg komme med en kort oppsummering av hovedfunnene som ble pekt på i drøftingsdelen. Deretter vil jeg redegjøre for metodiske begrensinger og refleksjoner. Jeg avslutter med forslag til videre forskning på dette området.

6.1 Oppsummering av problemstilling

Resultatene i studien indikerer at lærerne har et bevisst forhold til, og er engasjert i temaet visjonen om inkludering. Studien viser at alle deltakerne er samlet om at tilhørighet, felleskap og kvalitet står sentralt for å skape en mer inkluderende skole. Deltakerne er også rimelig entydige i forståelsen av atferdsproblematikk, og hva dette innebærer. Problemer med sosialt samvær, fysisk og verbal utagering, og problematikk i forhold til konflikthåndtering trer frem som fellesnevner i lærernes beskrivelser. Lærerne forklarer at elever med atferdsutfordringer ofte opplever det som vanskelig å innordne seg etter skolens normer og regler. Til tross for deltakernes bevissthet rundt dette, fremkommer det små ulikheter i tankegangen om hvordan inkluderingsarbeidet relatert til elever med atferdsutfordringer burde foregå. Majoriteten av lærerne er veldig bevisste på at alle elever til en hver tid fysisk skal delta i sin ordinære klasse. En av deltakerne forklarer at i noen tilfeller er det nødvendig å ta elever ut av egen gruppe for å gjennomføre spesielt tilpasset opplegg. Det kan se ut til at denne læreren kan være påvirket av skoleverkets tidligere praksis, der elever som strevde med å følge standardisert undervisningsopplegg fikk spesialundervisning utenfor klasserommet. Et interessant funn i studien er at lærerne ser atferden elevene viser ut fra det inkluderende paradigmet, hvor individet ses i sammenheng med omgivelsene det befinner seg i, og at alle individ skal støttes på best mulig måte ut fra evner og behov. Lærerne ser også en sammenheng mellom atferdsproblematikk og læring. Inkluderingsarbeid fremstår som nødvendig for å støtte elever både faglig og sosialt. I forhold til hvordan lærerne kan fremme inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer viser sentrale funn i denne studien til flere viktige faktorer. Relasjonsarbeid, forutsigbarhet og deltakelse ses sentralt i denne sammenheng. Deltakerne opplevde at positive relasjoner både lærer-elev og elev-elev er en forutsetning for å oppnå en mer inkluderende skole. I følge lærerne utvikles gode relasjoner gjennom at lærere bruker tid på hver enkelt elev slik at det skapes trygghet og tillit, i tillegg må det vises oppriktig interesse for elevene. Når det gjelder forutsigbarhet la lærerne vekt på behovet for klare rammer, rutiner og regler. Gode og detaljerte planer ble trukket frem som et godt hjelpemiddel for elevene i denne sammenheng. For å sikre deltakelse nevner lærerne gruppearbeid, individtilpasset undervisning og alternative læringsaktiviteter som sentralt. Studien viser at deltakerne generelt sett er opptatt av hvordan de best mulig kan tilrettelegge både faglig og sosialt for å inkludere elever med atferdsutfordringer. Samtidig etterlyses det mer faglig kompetanse og flere ansatte i forhold til dette. Ut fra deltakernes erfaringer viser det seg at det er et gap mellom det lærerne ønsker å utføre og eksisterende kompetanse. Det

kan tyde på at lærerne ikke får utøve den form for praksis som de mener er mest hensiktsmessig i forhold til visjonen om inkludering relatert til normbrytende elever. Mangel på kompetanse, ressurser og tidspress blir sett på som hindringer for et tilfredsstillende inkluderingsarbeid. Det etterlyses flere spesialpedagoger og sosiallærere i skolen, samt større fokus på læring i praksisfellesskapet. Det kan tyde på at det er tid for en endring i skolekulturen og rammevilkårene på de enkelte skolene som innebærer en prioritering av økt bemanning, kompetanseheving og mer systematisk jobbing mot visjonen om inkludering.

6.2 Begrensinger ved studien

En av studiens begrensninger kan tenkes å være utvalg. Seks deltakere kan tenkes å være for lite til at studien skal regnes som generaliserbar. Et større utvalg kunne ha bidratt til å få en større forståelse for visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer. Deltakerne ble tilsendt informasjon og intervjuguide i forkant av intervjuene, og dette kan ha påvirket lærerne til å utforme svar i forkant som de betraktet som pedagogisk riktige. Jeg oppfattet deltakerne som troverdige i intervjusituasjonen, men man kan ikke se bort fra muligheten av at enkelte deltakere ønsker å stille seg selv eller skolen i et bedre lys, og at dette kan påvirke utsagnene deres.

I analyse og tolking er det muligheter for at uttrykksformer i skriftspråket (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 212) og eget faglig ståsted kan påvirke disse prosessene (Thagaard, 2018, s. 182). For å sikre dette gjorde jeg meg godt kjent med intervjuene gjennom kritisk lesing av intervjuene opp til flere ganger, i denne kvalitative studien har jeg fulgt forskningsetiske prinsipper og regler. Så på tross av overnevnte begrensninger for studien vil den kunne bidra til å skape økt kunnskap om visjonen om inkludering relatert til elever med atferdsproblematikk.

6.3 Forslag til videre forskning

Ut i fra faglitteratur og egne erfaringer hadde jeg en oppfattelse av at skolesektoren opplever visjonen om inkludering som komplekst og sammensatt, og på bakgrunn av dette ble denne studien gjennomført. Min forståelse var at inkluderingsarbeidet relater til atferdsproblematikk er en stor utfordring i skolesystemet, grunnet mangel på entydige definisjoner både på inkludering og utagerende atferd. For å løfte fram visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer i skolers praksis, ser jeg behov for videre forskning på

temaene som omtales i denne studien. Det kan sees som gunstig med videre forskning for å danne et bredere bilde av utfordringer og muligheter i det pedagogiske inkluderingsarbeidet når det gjelder visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer. Forskningsarbeid som strekker seg over lang tid, og med større representative utvalg kan være hensiktsmessig. Dette kan bidra til et mer omfattende perspektiv på hvordan inkluderingsarbeidet kan håndteres i skolen, og hvordan lærerne kan støttes i jobben for å oppnå en mer inkluderende skolehverdag. Når lærerne i denne studien selv uttrykker behov for mer og bredere kompetanse, er det rimelig å anta at et styrket inkluderingsarbeid relatert til elever med atferdsproblematikk foretas i lærerutdanningen. Dette kan føre til at lærere er bedre rustet til å ivareta elever på en bedre måte i skolehverdagen. Jeg anbefaler også en bredere forskning på læreres synspunkter og erfaringer rundt dette temaet i tillegg til at det involveres flere forskningsmetoder som observasjon, for å få en større forståelse av nåværende praksis og hvordan denne eventuelt kan forbedres. Det kunne også vært interessant å forske på normbrytende elevers perspektiv og opplevelse av inkludering i skolemiljøet. Subjektive opplevelser av skolens inkluderingsarbeid kan være et interessant forskningsområde, og hvilke elementer de ser på som nødvendige for å oppnå en større form for inkludering. Det kan også være behov for å skape en bredere forståelse av hva som trigger elever til å foreta normbrudd.

I studien fremkommer det fra lærernes uttalelser at de ser et behov for å utnytte eksisterende kompetanse på en mer hensiktsmessig måte. Det hadde derfor vært spennende med videre forskning på hvor stort utbytte et profesjonsfelleskap kan få av flere faglige diskusjoner og debatter, samarbeid om faglige aktiviteter, og bruk av ulike digitale plattformer der det enkelt kan deles og hentes informasjon.

Litterateur

Aas, H., K., Uthus, M. & Løhre, A. (2024). *Inclusive education for students with challenging behaviour: development of teachers' beliefs and ideas for adaptations through Lesson Study*. 39(1). s. 64-78.

Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences*. 6(1). 7-16.

Befring, E; Næss, K-A., B.; Tangen, R. *I spesialpedagogikk* 6.utgave, (251 – 275).

Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*

Busso, L.D. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118-128). Gyldendal

Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Cappelen Damm Akademisk

Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools* (2.utg.). Routledge.

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International journal of inclusive education*, 23(7-8), 691-704.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>

Gjems, L. & Bjørnsrud, H. (2019). *Praksisfellskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. Grimen, F. & Molander, A. *Profesjonsstudier* (s. 71 – 86). Universitetsforlaget.

Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.

Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217.

Haug, P. (2017). (Red) *Spesialundervisning: innhald og funksjon*. (s. 52-73).

Haug, P. (2020). *Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment*. 48(3). 303 – 315.

Haug, P. (2021). *Spesialundervisning. Ei innføring*. Det norske samlaget

Haug, P. (2022). Den vanskelege inkluderinga. I: G. Skeie, H. Fandrem og S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s.247-265). Fagbokforlaget.

Helstad. K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap.

Hillesøy, S., Killi, E. M & Kristoffersen, A-N. (2020). *Felleskap i lek og læring*. Statped

I E. Elstad og K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-151). Universitetsforlaget.

Killi & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring* (s. 12-24). Statped.

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

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.

Martinsen, F. (2021). *Hvordan forstås begrepet deltakelse i forskning på det inkluderende klasserommet? En litteraturstudie*. 105(2), 185-198.

Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (s. 1-21). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203606803-9>

Molander, A. & Terum, L., I. (2008). profesjonsstudier – en introduksjon. E;iksen, O.,

Grimen, H., Holst, C., Maste-kaasa, A., Slagstad, R., Jens-Christian Smeby, Steinar Stjernø og Ei-nar Øverby. *Profesjonsstudier*. (s. 13 – 26). Universitetsforlaget

NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-35). Universitetsforlaget.

Nordahl, T. & Hansen, O. (2014) *Inkludering*. Gyldendal

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

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. 1.utg. Gyldendal Akademisk.

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

Olsen, M. H. (2020). Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv. I S. Hillesøy, E. M.

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa ((LOV-1998-07-17-61). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utgave, 2. opplag). Cappelen Damm AS.

Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse*. (3.utgave). Oslo. Universitetsforlaget.

Sørli, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Praxis Forlag.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget

Tveitnes, M., S. (2022). *Inkludering i mangfoldig skole – fra teori til praksis*.

Tveitnes, M. S. & Simonsen, E. (2019). *Spesialpedagogisk rådgivning i teori og praksis*.

Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. juni). Klasseledelse. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#154036>

Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring. Idègrunnlag og politikk. Utopi- realitet? *Spesialpedagogikk* (6), 4-14.

Vitaro, F. & Brengden, M. (2011) *Subtypes of aggressive behaviors*. Hogrefe. (s. 17-31).

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

116970

Vurderingstype

Standard

Dato

31.01.2024

Tittel

skolens visjon om inkludering - relatert til En analyse av læreres erfaringer og synspunkt

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Anne Nevøy

Student

Eirin Ovedal

Prosjektperiode

08.01.2024 - 27.05.2024

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 27.05.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Bakgrunns spørsmål (før opptak)

- Hvor lenge har du vært lærer i grunnskolen?

2. Barn som bryter /utfordrer skolens normer

- Hva legger du i benevnelsen barn som bryter/utfordrer skolens normer?
- Hva tenker du kjennetegner normbrudd hos elever? Har du eksempler?
- På hvilken måte mener du denne type problematikk har innvirkning på elevers fungering – trivsel og deltakelse i skolen?
- Kan du fortelle om dine erfaringer fra arbeid med elever som bryter med skolens atferds normer?
- Hva mener du er viktig i arbeidet med disse elevene?

3. visjonen om inkludering relatert til elever som bryter skolens atferds normer

- Inkludering kan forstås på ulike måter. Hva mener du er viktig i begrepet «skolens visjon om inkludering»?
- Kan du si noe om hva du mener/har erfart er utfordrende når det gjelder elever som bryter atferds normer
- Kan du si noe om hva du mener/har erfart er utfordrende i klassen som helhet?

4. Lærer-elev relasjon og elev-elev relasjon

- Hva tenker du at din relasjon med eleven har å si for disse elevene?
- Hva mener du er viktig å legge vekt på i det daglige for å opprettholde/skape gode relasjoner til dine elever? Har du noen eksempler?
- Hva mener du er viktig med tanke på å støtte relasjoner mellom elevene slik at samspillet mellom dem fungerer på en fin måte? Har du noen eksempler, erfaringer du kan fortelle om?

5. Kompetanse

- Hva tenker du om læreres kompetanse mht arbeid med elever som bryter med skolens atferdsnormer?
- Hva tenker du om læreres kompetanse mht visjonen om inkludering?

6. Forutsigbarhet

- I faglitteraturen legges det vekt på at forutsigbarhet er viktig for disse elevene. Hvilke erfaringer og synspunkt har du om dette – har du noen eksempler?

7. Avsluttende kommentarer

- Er det noe du savner som lærer i form av ressurser og kompetanse når det kommer til arbeidet med visjonen om inkludering relatert til denne elevgruppen?
- Er det noe du vil tilføre til slutt?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skolens visjon om Inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferdsnormer»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på visjonen om inkludering relatert til barn som bryter skolens atferds normer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg holder nå på med en avsluttende masteroppgave hvor jeg tar for meg temaet visjonen om inkludering av barn som bryter skolens atferds normer. Egne erfaringer har fått meg til å reflektere over utfordringer i skolen knyttet til inkludering av barn med alvorlige adferdsvansker. Problemstillingen i denne masteroppgaven blir som følger:

«Visjonen om inkludering relatert til elever som bryter med skolens atferds normer – Hva er læreres erfaringer og synspunkt på utfordringer og muligheter i det pedagogiske inkluderingsarbeidet?»

Jeg ønsker å undersøke dette nærmere ved å se på lærerens eget perspektiv gjennom intervjuer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk er ansvarlig for dette forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er invitert til å delta i denne studien fordi du er lærer. / Som lærer sitter du på viktig erfaringer og kunnskap knyttet til barn som bryter med skolens atferds normer, og hvordan skolen kan arbeide med visjonen om inkludering.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du sier ja til å delta i denne studien, innebærer det å ville la seg intervju og ha en samtale om studiens tema. Før i starter vil du få spørsmål om du godkjenner at intervjuet tas opp på bånd.

Varigheten på intervjuet er på ca 40-60 minutter.

Du vil få spørsmål om du ønsker å få tilsendt transkripsjonen av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til denne studien vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Informasjon fra ta intervjusamtalen vil bli behandlet konfidensielt. Der er kun jeg og veileder som har tilgang til dataene og informasjonen som blir gitt skal kun brukes i dette masterprosjekt. I arbeidet med dataene, vil jeg bruke kode for å erstatte navnet og kontaktopplysningene dine. Alle data vil lagres på en sikker måte. Funn vil bli rapportert på en måte som ikke gjør det mulig å spore data tilbake til deg.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen nov 2024. Transkripsjoner og lydfiler vil i deretter bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk er ansvarlig for dette forskningsprosjektet.

har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Stavanger / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk er ansvarlig for dette forskningsprosjektet. Anne Nevøy. annenevoy@uis.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen Eirin Ovedal

Prosjektansvarlig

Anne Nevøy

Eventuelt student

Eirin Ovedal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å ha mottatt skriftlig informasjon av forskningsprosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)