



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Problematferd og inkludering

«Det finnes ingen fasit»

—

Håvard Walseth

Masteroppgave i lærerutdanning, 1. – 7. trinn

November, 2016



SAMMENDRAG

I denne oppgaven ønsker jeg å stille spørsmålstegn ved inkluderingsideologien når det kommer til elever som utviser alvorlig problematferd. Inkluderingsbegrepet tok for alvor sitt inntog i norsk sammenheng på starten av 90-tallet i forarbeidet til L97 og etter ratifiseringen av Salamancaerklæringen i 1994. I 1992 ble de statlige spesialskolene nedlagt etter en omfattende reform, og det ble opp til kommunene å finne alternativer for utfordrende elever. Siden den gangen har antallet segregerte elever i smågruppetiltak og såkalte alternative skoler økt drastisk. Likevel er den overordnede filosofien at alle skal inkluderes og den mangfoldige elevgruppen skal forstås som en ressurs. Man kan spørre seg om ideologien om full inkludering er en utopi. Om det finnes elever som viser en type atferd som gjør at de ikke kan inkluderes i sin ordinærgruppe? I masteren undersøker jeg to læreres betraktninger rundt et tilfelle av alvorlig problematferd og deres generelle syn på problematferd og inkludering.

FORORD

Det har tatt lengere tid enn planlagt å levere denne oppgaven, noe som skyldes delvis sykdom og delvis overarbeid med hensyn til slutføringen av min første spillefilm. Emnet jeg har utforsket i masteren har gitt meg ny innsikt, som jeg føler er viktig for læreryrket.

Jeg vil takke min veileder Jette Steensen, alle mine informanter samt familie, venner og kollegaer som har hjulpet og støttet meg i denne tiden.

Tromsø, 1. november 2016

Håvard Walseth

INNHold

1	INNLEDNING	1
1.1	Oppbygning av oppgaven og avgrensninger	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema	2
1.3	Pilotstudien	3
1.3.1	Forskningsvalg, utvalg og intervjumetode	3
1.3.2	Hovedfunn	4
1.4	Nytt forskningsfokus	5
2	FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	7
2.1	Generelt om forskningsspørsmål	7
2.2	Min problemstilling	7
2.3	I et grenseland med ulendt terreng	8
3	INNLEDENDE INFORMASJON	9
3.1	Hva er inkludering?	9
3.2	Definisjonsavgrensninger og begrepsforklaring.....	10
3.2.1	Nordahls klassifikasjoner	11
3.2.2	Læringscenterets definisjoner og mitt perspektiv.....	11
3.3	Hva skal man si?.....	12
3.4	Forekomster	13
3.5	Inkludering og økonomi	14
4	TEORI.....	17
4.1	Inkludering og segregering i historisk perspektiv	17
4.1.1	De «ikke opplæringsdyktige» - Fra segregering til integrering	17
4.1.2	Fra integrering til inkludering	18
4.1.3	Situasjonen i dag	19
4.2	Den norske «tiltakskjeden» vs. finsk.....	19

4.3	Forskjellige perspektiver på problematferd	21
4.3.1	Individperspektivet	21
4.3.2	Atferdsteori.....	21
4.3.3	Aktørperspektivet	22
4.3.4	Mestrings- og sosialkognitiv perspektiv	22
4.3.5	Sosialkonstruksjonisme og -interaksjonisme	23
4.3.6	Det sosialøkologiske perspektiv	24
4.3.7	Mitt perspektiv	24
4.4	Inkludering i styringsdokumenter.....	25
4.4.1	Salamanca-erklæringen og L97.....	25
4.4.2	Inkludering i forbindelse med Kunnskapsløftet	26
4.4.3	Nye føringer	27
4.5	Tvetydige føringer	27
4.6	Negativ elevpåvirkning.....	28
4.6.1	De «problematiske» guttene	29
4.1	Et spørsmål om klasseledelse?	30
4.2	Forskning som fremmer inkludering	30
5	METODE	33
5.1	Kvalitativ metode	33
5.1.1	Kjennetegn ved kvalitativ metode.....	33
5.2	Forskningsdesign	34
5.2.1	Fenomenologisk fremgangsmetode.....	35
5.3	Utvalg	35
5.1	Intervju som metode	36
5.1.1	Intervjuets struktur	36
5.2	Etiske overveielser og meldeplikt.....	37
5.3	Transkripsjon og analyse	38

5.4	Forskningens myndighet.....	39
5.4.1	Objektivitet.....	39
5.4.2	Reliabilitet og validitet i intervjuene.....	39
5.4.3	Generalisering.....	40
6	RESULTATER OG DRØFTING.....	43
6.1	Overordnet komparativ analyse.....	43
6.1.1	Det faglige og det sosiale aspektet.....	43
6.1.2	Relasjon.....	44
6.2	Inkludering – Hva er det?.....	44
6.3	Problematferd- Hva er det?.....	45
6.4	Tore og hans segregeringstiltak.....	45
6.4.1	Hyppige lærerskifter.....	46
6.4.2	De positive sidene.....	46
6.4.3	De negative sidene ved segregering.....	47
6.4.4	Stigmatisering.....	47
6.4.5	Teoretiske perspektiver på problematferden.....	48
6.5	Generelle betraktninger.....	49
6.5.1	Takling av problematferd i klasserommet.....	49
6.5.2	For høy terskel for å kunne bli tatt ut.....	50
6.5.3	Ressurser og økonomi.....	51
6.5.4	Kronglete prosesser.....	52
6.5.5	Hva skal til for å få til inkludering av de utfordrende elevene?.....	53
6.5.6	A4-systemet – Passer alle inn?.....	53
6.5.7	Negativ elevpåvirkning?.....	54
6.5.8	Spesialundervisning som unnskyldning for luke ut uromomenter.....	55
6.5.9	Inkluderingspresset – og tilpasset opplæring.....	55
6.5.10	Tidligere innsats?.....	56

6.5.11	Segregering sett i et samfunnsperspektiv	56
7	AVSLUTNING	59
1	VEDLEGG: INVITASJONS-E-POST	69
2	VEDLEGG: INTERVJUGUIDE – SEGREGERINGSTILTAKSANSVARLIG.....	71
3	VEDLEGG: INTERVJUGUIDE – KONTAKTLÆRER	75

1 INNLEDNING

Siden starten av nittitallet har inkludering vært et styrende prinsipp i norsk skole. Inkludering har gjennomstyret skolens styredokumenter siden den tid. Fra nasjonalt hold har det blant annet blitt foreslått å avskaffe spesialundervisningen som system for å lettere kunne inkludere alle. Spesialundervisning er på mange måter det eneste lovlige verktøyet skolen har for å kunne segregere elever med alvorlig problematferd. Denne oppgaven omhandler motsetningen mellom det ideologiske målet om full inkludering og realiteten med at det fortsatt eksisterer en segregeringspraksis av elever som viser alvorlig problematferd.

1.1 Oppbygning av oppgaven og avgrensninger

Min oppgave er delt inn i seks kapitler; innledning, forskningsspørsmål, innledende informasjon, teori, metode, resultat/analyse og avslutning. I det følgende vil jeg forklare hva som har blitt tatt med og hva som har blitt utelatt.

Kapittel 1, innledningen, som du leser nå, tar videre for seg bakgrunnen for min forskning samt pilotstudien som ble utført våren 2016. Pilotstudien har formet mitt forskningsfokus.

Forskningsspørsmålsdelen, kapittel 2, utdyper min problemstilling som har blitt dannet på grunnlag av pilotstudien. Kapitlet redegjør også utfordringer rundt emnevalget.

Den innledende informasjonen, kapittel 3, skal pensle leseren inn på hva oppgaven i hovedsak dreier seg om. Her kommer blant annet definisjoner og begrepsforklaringer på hva inkludering er og hva såkalt alvorlig problematferd er. Det forklares også hvor utbredt alvorlig problematferd er og økonomiske faktorer rundt segregering.

Kapittel 4, teorikapitlet, tar først for seg historien om Norges håndtering av utfordrende elever frem til i dag. For å kunne forstå situasjonen i dag, er det viktig å kjenne til historien. Deretter kommer en kritisk vinkling på den norske spesialpedagogiske tiltakskjeden sett i lys av det finske systemet. Forskjellige teoretiske perspektiver på problematferd vil også bli presentert, som gir en oversikt over de motstridende tendensene som kan kalles kontekstuelle rammeforståelser samt individrettede forståelser. Videre beskrives hvordan styringsdokumenter har proklamert inkludering som styrende prinsipp siden tidlig på nittitallet. Det er fra nasjonalt hold at disse føringene har blitt bestemt, for så å bli arbeidet med lokalt og derfor viktig å vite hva som ligger i disse føringene. Forskning som stiller seg kritisk til inkludering av utfordrende elever er en vesentlig del som kommer etterpå.

Klasseledelse er ofte blitt ansett som et verktøy for å redusere problematferd. Jeg går ikke spesifikt inn på de forskjellige aspektene ved klasseledelse, siden jeg i drøftingen kommer bare delvis inn på noen av disse emnene. Til slutt trekker jeg inn forskning som fremmer inkludering. Oppgaven hittil, frem til metodedelen, inneholder en god porsjon informasjon, som jeg mener er sentrale for mitt forskningsspørsmål. Selv om ikke alt dette blir like grundig omtalt i resultatdelen, ligger stoffet som et bakteppe for drøftingen. Informasjonen har på grunn av oppgavens omfang blitt selektivt vurdert og det er selvsagt mer som kunne vært interessant å trekke inn, som for eksempel skole- og klassebaserte tiltak i møte med problematferd.

Metodekapittelet, kapittel 5, tar for seg hvilke forskningsmetoder jeg har benyttet meg av og en kronologisk gjennomgang av hvordan jeg har arbeidet. Kvalitativ metode, fenomenologi, utvalg, intervju som metode og etikk blir behandlet her samt forskningens «myndighet».

I analysekapittelet, kapittel 6, fremlegges både funn og drøftinger sett i lys av relevant teori. Her gjør NSDs rammer for datainnsamling at det ligger noen naturlige avgrensninger i stoffet. Jeg har med vilje ikke gått i detaljene i den utfordrende eleven «Tore» sine opptrinn eller andre gjenkjennbare faktorer, eventuelle diagnose(r) og enkeltvedtak. Derfor er delen med generelle betraktninger noe lengere enn delen som angår Tore.

Avslutningen vil kort oppsummere, nyansere og forsøke å gjøre noen konklusjoner i sammenheng med mine funn

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Før man har en problemstilling eller et forskningsspørsmål, har man et problem: «*Et problem er dissonans mellom ønsket tilstand og opplevd tilstand*» (Sander, 2016). For å komme fram til en problemstilling lekte jeg med denne tanken. Hva er det så i den opplevde tilstanden i skolen som ikke korrelerer med den ønskete tilstanden? Det første som slo meg, er de vanskelige situasjonene, som gjør skolen til noe helt annet enn den læringsinstitusjonen den skal være. Det dukket opp minner fra min egen tid på skolebenken, da jeg har vært vitne til at enkelte elever kan være nærmest uregjerlige. Jeg tenkte også på sjokkerende historier jeg har hørt. Elever som har kjeftet uten stans, brukt grove skjellsord, kastet mat og andre gjenstander og slått og sparket. De har gjort det mot både lærere og medelever. Jeg har også hørt om og opplevd lærere som har vært i total villrede når det kommer til å ta kontroll over slike situasjoner. Lærere som har knekt pekestokker, ropt og kjeftet, begynt å gråte i frustrasjon og

noen som har gått fysisk til verks for å roe ned elever. Dette er episoder som fester seg i minnet.

Jeg ønsket å ta tak i dette og stilte meg selv en del spørsmål: Dersom en eller flere elever ikke fungerer i klassen og bevisst eller ubevisst saboterer undervisningen; er det formålstjenlig å inkludere disse videre slik det i stor grad etterstrebes i norsk skole? Går det en grense for når utfordrende elever ikke lenger kan inkluderes? Er denne grensen for tøyelig og udefinert? Er det fordelaktig å segregere elever som ofte utviser problematferd for en periode med spesialoppfølging? Har det blitt for vanskelig i inkluderings-Norge å ta ut elever som med sin oppførsel oppleves som for krevende for læreren?

1.3 Pilotstudien

I sammenheng med søket etter en passelig avgrenset problemstilling, ble det utført en pilotstudie våren 2016. Denne skulle fungere som en måte å peile meg inn på temaet og spisse fokuset mitt. Pilotstudien ble utført som en intervjuundersøkelse og i det følgende vil jeg kort oppsummere metode og funn.

1.3.1 Forskningsvalg, utvalg og intervjumetode

Med grounded theory som inspirasjon, benyttet jeg en såkalt induktiv metode for å nærme meg et spesifisert fokus for oppgaven. Det vil si at man ikke nødvendigvis har en hypotese, eller i mitt tilfelle en problemstilling, før man setter i gang med forskningen. Med grounded theory kan man i etterkant forsøke å finne sammenhenger i dataene (Hartman, 2001, s. 24-25). Med mitt begrensede omfang av informanter, var det ikke mulig å generere noen teori. Dette var kun ment for å nærme meg en problemstilling. Gjennom snøballmetoden fikk jeg kontakt med to lærere og tre tidligere elever som viste høy grad av uønsket atferd i barneskoleårene. Jeg intervjuet alle informantene i ca. en time hver for seg. Både direkte og indirekte personopplysninger ble utelatt i intervjuene. Dermed behøvde ikke prosjektet noen godkjenning fra NSD.

Intervjuene omhandlet det overnevnte temaet (problematferd – inkludering vs. segregering). Fremgangsmåten var *semistrukturert*, som vil si de hadde en overordnet intervjuguide, men at spørsmålene, temaene og rekkefølgen kunne variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Dette var for å få en fleksibilitet og la intervjuobjektene komme med egne refleksjoner og gjerne nye innspill som kunne føre meg videre i arbeidet. Intervjuene ble tatt opp over telefon på lydbånd og transkribert. Av datamaterialet forsøkte jeg å finne likheter, forskjeller og noe

jeg kunne forske videre på. Etter hvert som jeg kom nærmere et fokus, spurte jeg noen tilleggsspørsmål til informantene over telefon.

1.3.2 Hovedfunn

Alle informantene hevdet at det å ha en eller flere elever som viser høy grad av problematferd i klassen, er en stor påkjenning for alle involverte; de(n) aktuelle eleven(e), resten av klassen og lærerne. Lærerne mente begge at det å drive atferdskorrigerende praksis ovenfor noen få urolige elever og samtidig ivareta alle elevenes påkrevde opplæring, er meget krevende. Alle de tidligere elevene var skolefaglig svake og likte best praktisk-estetiske fag. De var også samstemte om at de likte oppmerksomheten som de fikk gjennom å vise uønsket atferd.

Elevene erindret at de fleste tiltak, som både skolen og lærerne forsøkte å benytte for å bedre atferden, ikke fungerte. Det innebærer tiltak som irettesetting av læreren og kontakt med foreldrene. Alle tre opplevde de ymse former for segregering. De gikk alle i barneskolen på nittitallet, tiåret da de statlige spesialskolene ble nedlagt og Salamancaerklæringen ble ratifisert, og Norge skjerpet fokuset rundt inkludering. Norge skulle som samfunn og i skolesammenheng fremstå som inkluderende og mangfoldig, men i praksis skjedde det segregering. Det nye var at det skjedde på skole- og kommunenivå uten offentlig tilsyn eller statlig strategi.

En av de tidligere elevene ble ofte satt til å vente ute på gangen eller utenfor rektors kontor. Det gav han ingen forbedring, men heller en pause fra klasserommet, hvor han sa at han ikke likte å være. En annen av elevene fortalte om det å bli sendt på en institusjonsskole, noe han opplevde som meget vanskelig. Bare en av de tidligere elevene ble satt i en mindre klasse på samme skole, i et såkalt smågruppetiltak. Det var bare «urokråker» i den klassen, som han selv kalte det. Likevel mente han at forholdene ble noe bedre i denne klassen. Han la til: «Det må ha vært en drøm for den resterende klassen og lærerne i denne å bli kvitt oss.» Uansett hvor flåsete dette ble sagt, lå det en innsikt og sannhet i utsagnet. Han følte seg ikke inkludert i normalklassen, og det følte som selvsagt for han å bli satt i et smågruppetiltak hvor han fikk være blant likesinnede. Dette hadde dessuten en positiv virkning.

Segregering som løsning pirret min nysgjerrighet. Er det slik at de mest utfordrende med et slikt heltids- eller deltidstilbud lettere kan få bedre spesialoppfølging samtidig som den forhenværende læreren og klassen kan lettere fokusere på undervisningen? I den offentlige debatten stilles det sterk kritikk mot segregeringstiltak av ledende forskere på feltet.

Segregering fremstilles som gammeldags og utdatert.

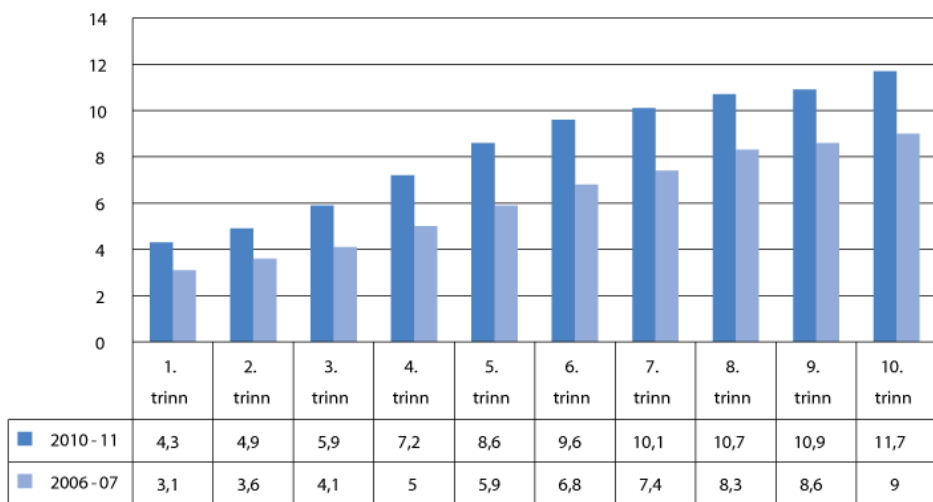
Jeg spurte lærerne noen oppfølgingsspørsmål om dette. De stilte seg noe kritisk til smågruppertiltak med tanke på at det kan virke stigmatiserende og at en klasse med flere utfordrende elever, kan føre til at problemet eskalerer. Begge var likevel enige om at i spesielle tilfeller, bør både eleven og klassen kunne få en «pause» og gjerne ekstern hjelp. Dersom skolens romsituasjon tillater det og det er gode fagfolk som er lærere i gruppen, kan det hende at man opplever en reduksjon i problematferden og at elevene dessuten lærer bedre i et segregeringstiltak, sa en av lærerne. Da jeg snakket på nytt med de tidligere elevene, mente en at det kanskje kunne hjelpet å få mer oppfølging i et slikt eget tiltak. Han har fortsatt hull i kunnskapen, og moderate matematiske, skrive- og leseferdigheter. Dette er grunnleggende ferdigheter som burde blitt styrket med mer tidlig innsats. En annen sa at han mente smågrupper kunne fungert bedre for han, men da burde det vært både sterke elever og vanskeligstilte elever i gruppa. Han mente at det er lettere å bli kjent med hverandre i mindre grupper, og da kan elevene som viser problematferd få forbilder innen elevgruppa, som de kan lære av.

1.4 Nytt forskningsfokus

Tre tidligere utfordrende elever samt to relativt erfarne lærere anså segregerings-tiltak som en mulig løsning i særskilte tilfeller. Det er ikke noe nytt. I særskilte tilfeller hender det at barn med alvorlig problematferd blir segregert. Men det strider med inkluderingsideologien som baserer seg på at alle skal være del av et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap. Det ble klart for meg at jeg ville se nærmere på dette. Etter å ha lest en del om emnet, fant jeg også at etter nedleggelsen av de statlige spesialskolene i 1992, har det vært en økende tendens til at vanskeligstilte elever blir tatt ut av klassen (Holtermann & Jelstad, 2012).

Det kan virke som om den norske inkluderingsideologien i flere tilfeller ikke fungerer i praksis. Jeg fikk lyst til å se på disse unntakene eller alternativene uten å dømme de på forhånd. En rapport fra Finland fra 2006 melder om et helt annet system når det kommer til segregering og spesialundervisning. Mens Norge fremhever mangfoldighet og elevens krav til å gå i lokale skoler i normalklasser, har Finland fortsatt et nettverk av spesialskoler for elever med «a disability, retarded development, an emotional disturbance or a comparable course» ifølge finsk opplæringslov (Germeten, Johansen, & Niiranen, 2006, s. 12). Rapporten nevner bare atferdsvansker en gang i forbindelse med spesiallæreres utdanning. Av dette kommer det subliminalt frem at finnene har egne grupper for elever med atferdsvansker.

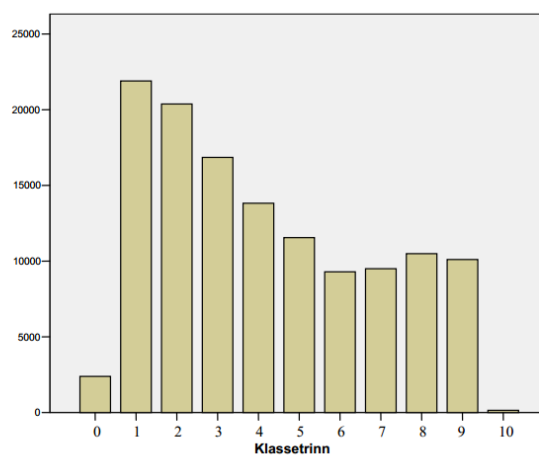
Finlands segregeringsvirksomhet er ifølge Germenten et al. (2006) med på utjevne forskjeller og det skjer på en tilsynelatende naturlig og ikke-stigmatiserende måte. Finland har vært i toppskiktet på PISA-undersøkelsene helt siden testene startet mens Norge har ligget nærmere gjennomsnittet. Segregering trenger altså kanskje ikke å være noe negativt til tross for at den politiske vinden dreier mer mot full inkludering? Et annet aspekt med Finlands modell for spesialundervisning er at de satser mer på tidlig innsats. I Norge øker antallet med spesialundervisningsvedtak fra første til tiende trinn. I Finland er tendensen motsatt (i alle fall når det kommer til deltidspesialundervisning).



Figur 3.4 Omfang av spesialundervisning på ulike trinn. Prosent av totalt antall elever på trinnet. Skoleårene 2006-07 og 2010-11
Kilde: GSI

Grafisk innhold 2: Meld St. 18 Læring og felleskap (2010-2011) s. 35

Oversikt over elever med deltidspesialundervisning fordelt på klassetrinn



Grafisk innhold 1: Germeten et al. 2006, s. 71

2 FORSKNINGSSPØRSMÅL

2.1 Generelt om forskningsspørsmål

En problemstilling/ problemformulering/forskningsspørsmål er et spørsmål som viser hva en undersøkelse skal gi svar på. Forskning dreier seg om nysgjerrighet og om å finne svar på et eller flere spørsmål. Halvorsen (2008:35) definerer en problemstilling som:

«Et spørsmål som blir stilt med et bestemt formål, og på en så presis måte at det lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitenskapelige metoder» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29)

2.2 Min problemstilling

I spesielle tilfeller var det, ifølge min pilotstudie, en tendens til at enighet i at segregeringstiltak kan være en gunstig løsning på å håndtere alvorlig problematferd. Til tross for at Norge ønsker å være et foregangsland for en inkluderende og mangfoldig skole, ville jeg utforske unntak hvor enkelte elever på sett og vis «er nødt» til å segregeres på grunn av problematferd. Jeg stilte meg noen spørsmål: Hvorfor blir enkelte elever segregert? Er det mangel på ressurser, kompetanse, veiledning eller hjelp utenifra? Hvilke betingelser foreligger for slike tiltak og hvilke rammer har de? Hva har enkelteleven, læreren og klassen best av? Er det mulig å skape en inkluderende segregering? Jeg ville se på både de positive og negative sidene ved slike tiltak fra flere synsvinkler. En lærer fra den opprinnelige klassen elev gikk i før segregeringen fant sted kan gi informasjon om forskjellen mellom tilstanden før og etter, om det mislykkede forsøk på inkludering og hva som lå bak forut for tiltaket. For å se innholdet i et slikt tiltak og enkeltelevens utvikling trengte jeg informasjon fra en som har ledet et slikt tiltak. Med denne informasjonen sett fra to synsvinkler ble følgende problemstilling formulert:

Hva mener lærere om at enkelte barn med alvorlig problematferd blir tatt ut av klassen og hvordan forholder de seg til ideologien om full inkludering?

Underliggende forskningsspørsmål:

1. Hvilke oppfatninger rundt problematferd og inkludering har en kontaktlærer som har erfaring med at en elev blir segregert fra klassen?
2. Hvilke oppfatninger rundt problematferd og inkludering har en som har vært ansvarlig for et segregeringstiltak?

Felles for disse informantene er at de skal forsøke å komme med positive og negative sider ved segregering. Hvilke konsekvenser mener de at dette har hatt for den enkelte eleven, den resterende klassen og hvordan ser de dette i et videre samfunnsperspektiv?

2.3 I et grenseland med ulendt terreng

Når jeg utforsker dette området, befinner jeg meg i et grenseland. Særtilfellene av barn som viser problematferd kommer ofte under behandling av PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste), BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) og Barnevernet. Selv om oppgaven grenser til spesialpedagogikk, anser jeg det som et viktig emne for lærere.

Jeg vet at jeg begir meg ut i et ulendt terreng med disse spørsmålene. Å kritisere inkluderingsideologien er et politisk ikke-tema. I 2015 trakk kommune- og fylkestingpolitiker Sanna Sarromaa seg fra politikken etter massiv hets. Det eneste hun påpekte var at hun, etter et klassebesøk, følte at et barn med Downs syndrom kunne hatt bedre faglig utbytte av et annet tilbud utenfor klassen (Rønold, Jahren, & Sælebakke, 2015). Sarromaa er for øvrig finsk, og i Finland er, som tidligere nevnt, segregering mer normalt gjennom spesialskoler, spesialklasser og deltidsspesialundervisning (Germeten et al., 2006).

3 INNLEDENDE INFORMASJON

Her vil jeg for det første klarne opp i begrepet inkludering, for deretter å spesifisere hvilken form for problematferd jeg ønsker å fokusere på. Annen viktig innledende informasjon handler om hvor mange elever som viser problematferd. Jeg kommer også inn på hvordan barn som viser problematferd bør betegnes, samt økonomiske forhold rundt inkludering.

3.1 Hva er inkludering?

Olsen (2010:63) mener begrepet inkludering fortsatt mangler en entydig definisjon, samtidig som hun forsøker å benytte annen forskning for å forklare begrepet.

Haug (2005) definerer arbeidsoppgaver som er vesentlige for å oppnå inkludering: Å øke fellesskapet, øke deltakingen, øke demokratiseringen og øke utbyttet. Han mener at det er bred enighet blant de fleste aktører om at vi skal ha inkludering, men det spriker når det kommer til forståelsen av begrepet. Strømstad, Nes og Skogen (2004) knytter inkludering til tre hovedområder: sosialt, faglig og kulturelt (Olsen, 2010, s. 58 og 60). Den sistnevnte definisjonen går igjen i de fleste skolerelaterte styringsdokumenter.

Olsen (2010) beskriver to ytterpunkter for inkludering, en radikal og en moderat. Den moderate forståelsen opprettholder spesialundervisningssystemet, men vil at elever som trenger det skal få hjelp i normalklasser. Den radikale forståelsen ønsker å avskaffe dette systemet og heller få inn spesialpedagoger og assistenter som ordinære ressurser i den ordinære gruppen. Begge forståelsene er altså imot segregering (Olsen, 2010, s. 61).

Enkelte amerikansk forskere mener det er en «smal definisjon» av inkludering hvis det innebærer at alle individer skal være i samme rom, uansett om dette rommet har det hver enkelt elev trenger. Det er dette de kaller full inkludering i boka med det betegnende navnet «The Illusion of Full Inclusion. De foreslår en mer utvidet og tilpasningsegnet definisjon av inkludering som tillater et mangfold av plasseringsmuligheter som gir forutsetninger for at hvert individ føler seg akseptert, ivaretatt og blir hjulpet til å utvikle hans eller hennes faglige og sosiale kapasitet. I enkelte tilfeller blir det forskjellige plasseringer for forskjellige individer. Lærernes tidsbruk, mangel på utdannet fagpersonell i nærheten og intensiteten av enkelte barns problematferd kan være med på å utelukke en effektiv undervisning for de andre elevene (Kauffman, Lloyd, Baker, & Riedel, 1995, s. 389).

Mitchel (2008) har funnet ti elementer som kjennetegner en inkluderende skole ut i fra internasjonal forskning: Visjon, plassering, tilpasset plan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, aksept, adgang, støtte, ressurser, ledelse. Disse faktorene strekker seg over flere nivåer og for å skape en inkluderende skole må administrasjon og ledelsen også være med på laget (Olsen, 2010, s. 61).

Med andre ord er inkludering et innfløkt begrep og i praksis krever det storstilt engasjement og inngående flernivåarbeid for å kunne realiseres. Olsen (2010:63) tar for øvrig til orde for en lovfesting av inkludering som rettighet, for å skape en plikt for skoler til å sette i verk handlingsplaner med den enkelte elevs inkludering i høyetet.

3.2 Definisjonsavgrensninger og begrepsforklaring

Det finnes mange definisjoner av problematferd i skolen og disse endrer seg i løpet av tiden. Disiplin ble lenge brukt som begrep. Da elever ikke følger ordensreglementet, viser de udisiplinert atferd (Overland:2006:13). Likevel er det flere faktorer som spiller inn under sekkebetegnelsen problematferd/atferdsproblemer.

Spesielt i utenlandsk forskning benyttes begrepene *sosiale og/eller emosjonelle vansker*. Endrerud (2003) skiller disse ved å betegne sosiale vansker som utagerende, forstyrrende og konfronterende mot lærere, medelever og andre. Emosjonelle problemer dreier som en tilbaketrukket atferd hvor en har problemer som sosial isolasjon og følelsesmessige problemer. Selv om begge disse vanskene kan påvirke hverandre, er sistnevnte kategori generelt ikke et problem for andre (Endrerud, 2003, s. 5). Derfor er denne heller ikke tatt i betraktning i denne oppgaven.

Relasjonsvansker eller *samspillsvansker*, er en annen måte å beskrive problematferd, som dreier fokuset mer mot samspillet mellom individer eller mellom individ og miljø. Det er for eksempel ikke i alle miljø eller mot alle relasjoner at en elev vil ha utagerende atferd (ibid.). Disse betegnelse legges mer opp til en kontekstuell forståelse av problematferd. Det kontekstuelle orienterte versus det individorienterte perspektivet er et sentralt aspekt i denne oppgaven. Andre bruker begrepet *sosial lavkompetanse*, som kan tyde på at eleven ikke har lært seg å interagere på riktig måte i riktig setting (ibid.).

Ogden kommer med en generell definisjon av problematferd:

«Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre»

(Ogden, 2009, s. 18)

En annen flittig brukt form for definisjon som skiller mellom forskjellige typer problematferd er Nordahls klassifikasjoner.

3.2.1 Nordahls klassifikasjoner

Nordahl legger frem fire forskjellige kategorier: Undervisnings- og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og norm- og regelbrytende atferd. Den første kategorien innebærer at elevene drømmer seg vekk, forstyrrer andre elever eller læreren og er urolige og bråker. Sosial isolasjon handler om at et barn føler seg ensom og har få venner, det kan resultere i innagerende og utagerende atferd. I kategorien utagerende atferd havner aggressiv, kverulerende, fysisk voldelig atferd. Norm- og regelbrytende atferd er sjeldent (1% til 2%) og innebærer hærverk, trusler, plaging, tyveri, rus, bruk av kniv og våpen. I alle kategoriene med unntak av sosial isolasjon er det gutter som dominerer med ca. dobbelt så mange tilfeller enn blant jenter (Overland, 2006, s. 14-15).

I pilotstudien min snakket jeg med tidligere vanskeligstilte elever som viste høy grad av uønsket atferd. De karakteriserte alle seg selv som en miks av Nordahls kategorier med unntak av sosial isolasjon. Fokuset vil ligge på atferd som over lengere perioder og med høy frekvens gjør det vanskelig å utføre en normal undervisning. Likevel vil jeg generelt ha fokus på en overordnet definisjon av såkalt alvorlig problematferd, som er et internasjonalt begrep.

3.2.2 Læringscenterets definisjoner og mitt perspektiv

I 2002 fikk Læringscenteret et mandat til å utvikle en veileder for lærere om alvorlige atferdsvansker. Det skulle tuftes på et forskningsmessig kunnskapsgrunnlag og være til analytisk og praktisk hjelp for lærere, skoleledere og skoleeiere (Nordahl, Sørli, Tveit, Manger, & Læringscenteret, 2003, s. 9) Jeg har sett på delen som er ment for skolen og lærere.

I likhet med Læringscenterets avgrensninger til hva som gjelder problematferd, har heller ikke jeg fokusert på problematferd av internalisert karakter, som sosial isolasjon, depresjon, angst, psykosomatiske plager og spisevegring. Rusproblemer, tyngre psykiatriske lidelser og psykisk

utviklingshemming er heller ikke omtalt i hverken min oppgave eller veilederen (Nordahl et al., 2003, s. 10).

Målgruppen min er som veilederens primære målgruppe:

Det er bare hos et lite mindretall elever at utagerende og antisosial atferd forekommer ofte, at atferden er ekstrem i sin ytringsform, at den individuelle sårbarheten og eksponeringen for risikofaktorer i oppvekstmiljøet er bekymringsfullt stor, at problematferden ikke reduseres eller modereres med alder og modning, og at den i betydelig grad påvirker barnets eller ungdommens daglige og fremtidige fungering, har betydelige implikasjoner for andre (f.eks. foreldre, søsken, lærere og venner), og oppleves som umulig å takle og kontrollere av foreldre eller lærere. (Nordahl et al., 2003, s. 14)

De to vanligste termene i internasjonal forskning er *antisosial atferd* og *alvorlige atferdsproblemer*. Nordahl et al. (2003:15-16) definerer disse i sin veiledning til skolen. Antisosial atferd innebærer åpne fiendtlige handlinger ovenfor andre, vilje til å bryte regler og opposisjon mot voksen autoritet samt mer skjulte fiendtlige, regelbrytende og opposisjonelle handlinger. Alvorlige atferdsproblemer handler om tilfeller der barn viser et mønster av forskjellige antisosial atferd over tid, som er klinisk signifikant. Det vil si at den krever tiltak eller behandling. I mitt tilfelle ser jeg på atferd som krever segregering.

Denne oppgaven legger spesiell vekt på motsetningen mellom inkluderingsmålet og behandlingen av barn med alvorlige atferdsproblemer. De som viser en slik vedvarende og forstyrrende atferd, som gjør at lærere føler seg maktesløse, som igjen sørger for at det blir satt i gang segregeringstiltak. Finnes det en gruppe elever som på grunn av sin atferd ikke kan inkluderes i ordinærgruppen?

3.3 Hva skal man si?

Det er dessverre ikke uvanlig å høre at barn bli omtalt som «urokråker», «problembarn», «bråkmakere», «pøbelunger», «djevelunger» og mer til. Som kommende lærer vet jeg at man skal se hver elev og ikke gi dem ufortjente roller som kan fungere som en merkelapp. I oppgaven vil jeg som oftest benytte begrepet utfordrende elever og/eller barn som (*ut*)viser problematferd / atferdsproblemer / atferdsvansker / uønsket atferd. Dersom man skal trå ekstra varsomt kan man i tillegg være forsiktig med benevnningen barn *med* problematferd eller barn *som har* problematferd, da dette også kan virke stigmatiserende og fungere som en permanent merkelapp. Likevel, dersom en elevs atferd er gjennomgående antisosial over lengere tid, bør

man kunne bruke disse vendingene. Det trenger ikke å bety at atferden ikke kan forandres. Man kan for eksempel *ha* en forkjølelse eller er man kan betegne en mann *med* forkjølelse. Det betyr ikke at forkjølelsen ikke kan gå over. Jeg ser at flere forfattere bruker både «*har* problematferd» og «*med* problematferd» og for veksle i ordbruken har jeg også tidvis gjort det i denne oppgaven.

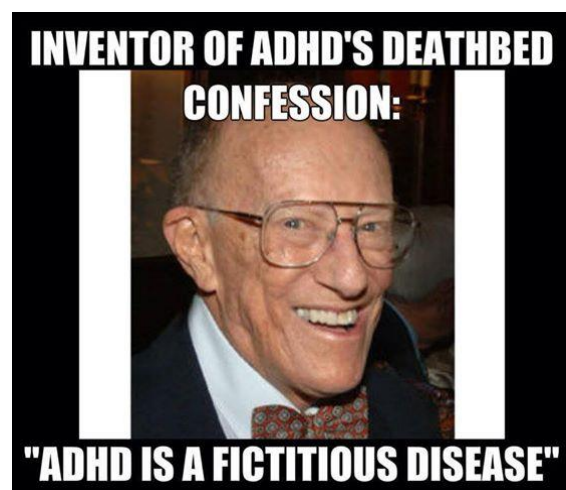
3.4 Forekomster

Antallet elever som viser problematferd varierer fra skole til skole og fra klasse til klasse. Det er vanskelig å anslå hvor mange viser alvorlige atferdsproblemer. Basert på en rekke studier fra de siste 30 år, har Læringscenteret (2003:19) funnet at ca. 10-12 % av barne- og ungdomspopulasjonen viser antisosial atferd i et omfang som gjør at de står i fare for å utvikle alvorlig problem atferd. 1-5% av disse viser allerede en alvorlig problematferd.

En senere undersøkelse av Sørliie anslår at «ca. 1-2 % av norske barn er i høy risiko for å utvikle atferdsproblemer. Ca. 3-5 % er i moderat risiko. I store bykommuner er den totale risikogruppen noe større.» (Nordahl et al., 2003, s. 20)

Det finnes tall på hvor mange barn som har ADHD også. Av de under 18 år, har 3-5% ADHD (Folkehelseinstituttet, 2015; Rønold et al., 2015). ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) kan utarte seg i flere former; dominert av oppmerksomhetssvikt, dominert av hyperaktivitet og manglende impuls kontroll eller begge de nevnte formene kombinert (Gillberg & Eide, 1998, s. 21). I alle tilfeller resulterer dette ofte i problematferd. Men ADHD er en lumsk diagnose.

Bildet til høyre har gått som en farsott på internett gjennom sosiale medier helt siden 2012. Faktumet er at Loen Eisenberg ikke var «ADHDs far», selv om han medvirket til kunnskapen rundt denne moderne diagnosen. Han sa i et intervju 7 måneder før sin død: *"ADHD is a prime example of a fictitious disease."* I kontekst mente han at fokuset på den genetiske årsakssammenhengen til ADHD ofte blir overdrevet. Det han mente var at kontekstuelle forhold var like viktige



Grafisk innhold 3 Internett-meme

(Mikkelson, 2014). Jeg velger som tidligere nevnt å se bort ifra psykosomatiske diagnoser i denne oppgaven.

Flere undersøkelser fra Norden fra nittitallet viser at det er ca. 10 % av elevene som viser alvorlig problematferd (Ogden, 2009, s. 40-41). En rapport fra 2009 tok utgangspunkt i hva lærere meldte. Ifølge lærerne har ca. 10 % av elevene atferdsvansker (blant annet ADHD-diagnoser) samlet, og dette gjelder bare gutter. Prosenten av jenter som viser de samme problemene er på ca. 2 %. (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 129-130). I en senere artikkel hevder Ogden at antallet sjeldent overstiger 5 % (Ogden, 2012).

Det er med andre ord mange tall ute og går og forskjellige definisjoner. I min oppgave forholder jeg meg til at det tross alt er en betydelig andel elever med såkalt alvorlig problematferd. En kan anta slik Kauffman et al. allerede i 1995 skrev at statistisk har omtrentlig alle klasser minst en elev med alvorlig problematferd.

3.5 Inkludering og økonomi

Det er få som tar til orde for en inkludering av alle elever ut i fra et økonomisk perspektiv. Likevel kan det tenkes at dette er en vesentlig underliggende faktor. I mitt søk etter økonomiske årsaker for inkludering fant jeg meget få kilder som omtalte dette.

UNESCO, FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon, publiserte et dokument med retningslinjer for den inkluderende skolen i 2005. Her fremmes en radikal inkludering og et av argumentene er økonomisk:

“According to a recent World Bank study and a growing body of global research, Inclusive Education is not only cost-efficient but also cost-effective and “equity is way to excellence”
(UNESCO, 2005, s. 17).

Dokumentet fortsetter med å si at det ofte blir stilt spørsmål ved kostnader rundt det å undervise tradisjonelt ekskluderte grupper. UNESCO mener det er en feilaktig oppfatning av at dette koster mer når det ofte bare er snakk om å gjøre noen små justeringer for å tilpasse undervisningen til alle (UNESCO, 2005, s. 18).

Videre står det at flere land begynner å innse ineffektiviteten ved å ha flere systemer med administrasjon og organisatoriske strukturer, samt det finansielle urealistiske alternativet med spesialskoler (ibid.).

I en PhD-oppgave om inkludering i en flerkulturell skole, dukker det samme økonomiske argumentet opp i et av lærerintervjuene: *«Å plassere alle elever i samme klasse, har ikke nødvendigvis bare en verdimesige og pedagogisk begrunnelse, men også en økonomisk hensikt. Det er for dyrt å lage egne grupper og klasser.»* (Jortveit, 2014, s. 152)

Andre mener derimot at økonomi spiller inn i motsatt retning, at på grunn av presset økonomi i skolen, og færre lærere i den vanlige undervisningen som gjør det vanskeligere å tilpasse den til en heterogen gruppe, øker utskillingen (Nes, 2013). Her spiller altså kommuneøkonomi inn og det er forskjellige fra kommune til kommune hvor mye som blir bevilget til skole og spesialundervisning.

4 TEORI

4.1 Inkluderer og segregering i historisk perspektiv

Det norske samfunnet har ikke alltid hatt en inkluderende skolepolitikk med fokus på tilpasset opplæring. Skolehistorien kan betraktes som en gradvis overgang fra en lukket og ekskluderende skole til en åpen og inkluderende skole. Jeg vil i det følgende gjøre rede for denne historien for å få en forståelse av inkluderings-situasjonen i dag.

4.1.1 De «ikke opplæringsdyktige» - Fra segregering til integrering

Skoler har eksistert lenge, og var i starten ment bare ment for noen få. Helt fra 1200-tallet fantes det katedralskoler i de største byene i landet som skulle utdanne gutter i overklassen til prester. I senmiddelalderen ble latinskolene opprettet etter reformasjonen som en fortsettelse og utvidelse av katedralskolen. Det ble bestemt fra Danmark at også allmuebarna skulle opplæres i kristendom, men i praksis var det stort sett bare overklassegutter som kom inn på disse (Thune, 2015). Her spilte i hovedsak sosioøkonomisk bakgrunn inn for utvalget av de som fikk utdanning. Man kan anta at det nok var høyst sannsynlig ikke var barn viste problematferd som kom inn på disse skolene. I 1739 kom loven om allmueskolen, og det ble altså lovpålagt at alle skulle læres opp i kristendom som en forberedelse til den obligatoriske konfirmasjonen. Selv om dette skulle gjelde for alle, var det mange barn som ble ansett som såkalte «ikke opplæringsdyktige». Skolene selv kunne avvise barn som de anså som uskikket for skolegang (Olsen, 2013, s. 30-31). Her kan man anta at årsakene for utestengelse kunne være mange, deriblant atferdsrelatert.

I 1881 ble abnormskoleloven vedtatt, og døve, blinde og «åndssvake» fikk rett til undervisning i egne skoler. Elever med atferdsrelaterte vansker kunne komme under betegnelsen «åndssvak» eller i verste fall bli avvist som ikke opplæringsdyktige.

Spesialskoleloven av 1951 sørget for en navneendring samt at en større gruppe ble vurdert til å ha behov for egne statlige skoler. Her ble fem grupper av barn og unge karakterisert som berettiget plass i spesialskoler: Blinde og sterkt svaksynte, døve og sterkt hørselshemmede, evneveike, barn og unge med store tale-, lese- og skrivevansker og barn med tilpasningsvansker (Lund, 2010, s. 6) Av kategoriene kan en tenke seg at barn som viste alvorlig problematferd kunne bli plassert i egne skoler under betegnelsene evneveik eller at de hadde tilpasningsvansker. Likevel var det fortsatt noen som falt utenfor som var «ikke-opplærings-dyktige».

På 60-tallet blusset det opp en debatt om spesialskolene, og integreringsbegrepet fikk fotfeste. Blomkomiteen foreslo i en innstilling i 1970 å integrere alle barn, også de «ikke-opplæringsdyktige», i den normale skolen (Olsen, 2013, s. 30-31). De anså likevel at enkelte grupper neppe kunne integreres fullt ut, som «dypt åndssvake» og «elever med store atferdsvansker» (Sorkmo, 2010, s. 82). Spesialskoleloven ble opphevet i 1975.

4.1.2 Fra integrering til inkludering

En kan si at fra spesialskolelovens opphevelse i 1975 fram til Salamanca-erklæringens tid (1993/1994) gjaldt integrering som begrep. I manges oppfatning fungerte dette i praksis som en assimilasjonsprosess hvor selve plasseringen av tidligere segregerte elever i normale klasser og skoler var viktigere enn tilpasningen disse elevene fikk (Strømstad, 2004, s. 121). Likevel var det en utvikling fra 80- til 90-tallet mot at flere elever fikk et bedre tilbud i normalklassen gjennom tilstedeværelsen av en ekstra lærer (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007, s. 17).

I Norge ble statlige spesialskolene nedlagt i 1992 etter en omfattende reform (Utdanningsnytt.no, 2012). Ikke før noen år senere dukket begrepet «inkluderende skole» for første gang i norsk politikk opp i forarbeidet med L97 (Strømstad, 2004, s. 115). Dette var på samme tid som Norges undertegning av Salamancaerklæringen, som satte inkludering av elever med spesielle behov i høysetet. Etter dette har inkludering vært proklamert som styrende prinsipp i norsk skole i styringsdokumentene, noe jeg kommer tilbake til i et senere underkapittel.

Begrepet integrering har altså blitt erstattet med begrepet inkludering og det hersker uenighet blant forskere og forfattere om hva denne erstatningen betyr. I følge Booth (1995) er innholdet det samme i begge begrepene:

«Det handler om å øke deltakelsen i skoler og samfunn for mennesker som er utsatt for ekskluderende press og praksis» (Strømstad, 2004, s. 120).

Olsen (2013) benytter begrepene synonymt for å nærme seg en differensiering. Begrepet integrering kan sidestilles med å «innlemme»/ «innpasse». Det kan assosieres med å bli medlem i en gruppe, og kan dermed skape en forventning om likhet, det å «passe inn» i en gruppe og tilpasse seg. Inkludering har mer romslige synonymer som å «favne om» og «ta med på det som skjer». Dette innebærer det sosiale, det faglige og kulturelle aspektet (Olsen, 2013, s. 30). Man kan sammenligne ordene integrering og inkludering slik: I stedet for at en

person med allergier tar med seg en egen matpakke (integrering), sørger arrangøren for en sammenkomst for å ha forskjellig mat tilgjengelig til alle (inkludering) (Olsen, 2013, s. 33).

4.1.3 Situasjonen i dag

I dagens Norge skal det tilstrebes at alle barn får gå på skole i sitt nærområde og i normalklasser. Men segregeringen eksisterer fortsatt. I dag er det ventelister for elever som vil komme inn på kommunenes svar på spesialskoler, såkalte forsterkede avdelinger eller alternative skoletiltak (Holtermann, 2015). Disse tiltakene og avdelingene dekker et bredt spekter av segregeringsårsaker, deriblant atferdsrelaterte. Av de 479 skolene som i 2012 rapporterte at de tok ut elever fra klassene, var 80 av disse tiltakene utelukkende for elever med atferdsvansker (Ogden, 2012). Disse finnes det i dag ingen statlig oversikt over og mange kommuner har ikke noe slikt alternativ. Utdanningsnytt kunne melde at i 2012 var det over 5000 barn som gikk på slike «spesialskoler». I 1992 var det 3000 (Holtermann & Jelstad, 2012). Man kan stille spørsmål om dette er fordi lærerne er for dårlige til å inkludere, eller om dette i enkelte tilfeller rett og slett er en umulig oppgave.

En kan spørre seg om det fortsatt er slik det var da skolesystemet ble startet opp, at de sosioøkonomiske forholdene spiller inn når det kommer til segregering. Det finnes nemlig studier som påviser en korrelasjonen mellom lave sosioøkonomiske kår og problematferd (se for eks. Piotrowska, Stride, Croft, & Rowe, 2015)

4.2 Den norske «tiltakskjeden» vs. finsk

I Finlands system med støtteundervisning, deltidsspesialundervisning og spesialundervisning i egne klasser og skoler, er det i større grad opp til skolen og læreren å vurdere om et barn skal segregeres. Foreldrene skal, ifølge loven, kun konsulteres. Likevel skjer dette etter skjønnsvurderinger og foreldrene er ofte med på avgjørelsene (Germeten et al., 2006). Norges fremgangsmåte når det kommer til lignende segregeringstiltak er mer innfløkt.

For det første er opplæringslovens paragraf 8-1 klar på at *«til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør»*. Elevene skal «til vanlig» være inkludert i en normalklasse i nærmiljøet, det vil si den skolen man sokner til.

For å opprette et segregeringstiltak for et eller flere barn over halvparten av sin opplæringstid over en viss periode (altså «til vanlig»), må man derfor ifølge Jahnsen, Nergaard og Flaaten (2006) benytte opplæringslovens bestemmelser om spesialundervisning (Jahnsen, Nergaard, & Flaaten, 2006, s. 27):

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbødet, har rett til spesialundervisning.» (Lovdata.no, 2016)

Til dette kreves det at det skal gjerøes en sakkyndig vurdering av elevens særlege behov av PPT. Retten til spesialundervisning er i ordningens rette forstand ikke koblet til diagnostisering eller grupperinger av elever etter hva de har problemer med i skolehverdagen. Det handler om, slik opplæringsloven legger vekt på, elevens utbytte av opplæringen. Tradisjonelt sett har debatten rundt spesialundervisning blitt linket til politikeres bekymringer rundt lavpresterende elever. Det har handlet om, nettopp, deres rett til et bedre læringsutbytte (Nordahl & Hausstätter, 2009). Den andre mer skyggelagte siden av debatten handler om å skape ro, orden og et bedre læringsmiljø ved å sende utfordrende elever til spesialundervisning eller få inn ekstra hjelp i klasserommet. Lærere anså opp mot halvparten av elevene som hadde spesialundervisning som elever med atferdsvansker ifølge en rapport fra 1998. Disse fikk dessuten dårlig opplæring i sosial kompetanse (Sørliø & Nordahl, 1998).

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden i Norge er dessuten en lang og byråkratisk prosess:

- *Tilpasset opplæring og tidlig innsats*
- *Vurdering av elevenes utbytte av den ordinære opplæringen, tilpasset opplæring og behov for spesialundervisning. (Skal gjerøes av skolen)*
- *Skolens ressursteam/ kriseteam (drøfting av elevens vansker, råd fra PPT)*
- *Samarbeid med elev og foresatte*
- *Samtykke fra foresatte/ elev (om elev/ foresatte ønsker utredning)*
- *Pedagogisk rapport*
- *Henviøning til PPT – utredning*
- *Sakkyndig vurdering (jf krav til innhold)*
- *Samtykke fra foresatte/ elev om å iverksette spesialundervisning*
- *Individuell opplæringsplan (IOP, innhold, form, funksjon)*
- *Behandlingstid*
- *Vedtak – avslag – klageadgang*

(Berger, 2013)

Dette betyr at det kan ta lang tid fra man oppdager et problem til det kan settes inn tiltak. Dessuten må foreldrene samtykke i at det i det hele tatt blir gjerøt en sakkyndig vurdering, samt samtykke i et eventuelt vedtak før det kan tre i kraft. I min pilotstudie fortalte en av

lærerne om hvor vanskelig dette kan være. Hvis ikke foreldrene spiller på lag, mister eleven muligheten til å få spesialoppfølging. Det betyr at man som lærer i enkelte tilfeller kan få en elev som viser alvorlig problematferd i klassen, og at man ikke har noen mulighet til å ta eleven ut. Til sammenligning med Finland, kan man spørre seg om man ikke skal gi skolen og læreren mer makt til å kunne selv avgjøre om et barn trenger oppfølging utenfor klassen, i stedet for å gå lange omveier.

4.3 Forskjellige perspektiver på problematferd

Overland (2006:24-30) beskriver forskjellige årsaksperspektiver på problematferd, som forskjellige forskere benytter seg av: Individperspektivet, aktørperspektivet, mestringsperspektivet, det sosialkonstruksjonistiske perspektivet og det sosialøkologiske perspektivet. Læringscenterets veiledning beskriver flere teoretiske perspektiver: Det nevrobiologiske og genetiske perspektivet, atferdsteori, sosialinteraksjonistiske teori, sosialkognitiv teori samt aktørperspektivet og det sosialøkologiske perspektivet (Nordahl et al., 2003, s. 22-29) I det følgende benytter jeg meg primært av disse to kildene for å beskrive disse forståelsesrammene for til slutt å beskrive hva jeg ønsker å fokusere på.

4.3.1 Individperspektivet

Overland beskriver at individperspektivet retter oppmerksomheten mot individet og dets sterke og svake sider. Innen spesialpedagogikken og instanser som PPT og BUP er en slik psykologisk og somatisk utredning viktig. Som en undergren av dette perspektivet kommer Læringscenterets nevrobiologiske og genetiske perspektiv som snevrer seg inn på genetiske forhold, infeksjoner eller skader i sentralnervesystemet. ADHD er til eksempel basert ut ifra dette perspektivet. Selv om ADHD kan tilskrives elevens genetikk, er den ikke umulig å tilrettelegge for en positiv utvikling for en slik elev med for eksempel klare og faste rutiner samt tilpasset opplæring etter elevens evner og behov. Man bør kunne tilpasse de kontekstuelle rammene bedre slik Eisenberg innrømte på sine eldre dager. Med dette perspektivet står man i fare for å legge for mye vekt på svakhetene, som skal «repareres» ifølge Overland.

4.3.2 Atferdsteori

Læringscenteret trekker frem atferdsteori som både et forståelsesperspektiv og som metode for redusering av problematferd. Atferdsteori tar utgangspunkt i at eleven har en mangelfull- eller feillæring og eleven må trenes opp for å få ønsket atferd. Atferdsteori og atferdsterapi er

for øvrig mye brukt i arbeid med problematferd (Skre, 2014). Læringscenteret tar utgangspunkt i Skinners klassiske teorier med *positive og negative forsterkninger*. Disse kan være materielle eller sosiale. Forsterkninger kommer i etterkant av en ønsket eller uønsket handling og fører til at handlingen repeteres eller reduseres. For eksempel kan et barn få godteri når det skriker. Det er en positiv materiell forsterkning og skrikingen vil antageligvis gjenta seg. Et annet eksempel kan være når en elev får ros fra en lærer for et arbeid som er gjort som fører til at eleven vil gjenta handlingen. Dette er en positiv sosial forsterkning. Negative forsterkninger handler om at eleven unngår noe ubehagelig ved å utføre en handling. En elev kan for eksempel si unnskyld til medelever som han har opptrådt aggressivt mot, for så slippe å bli fotfulgt av inspeksjonslæreren i et friminutt. *Straff* kan både være en ubehagelig reaksjon på en uønsket atferd og at noe positivt blir fratatt eleven som reaksjon på denne atferden

4.3.3 Aktørperspektivet

Både Overland og Læringscenteret trekker frem aktørperspektivet som en nyttig forståelsesfaktor samt redskap i pedagogisk sammenheng. Dette perspektivet knytter problemene til individet som aktiv deltaker. Ved å forstå atferden som rasjonelle valg utført med hensikt. Å betegne valgene som rasjonelle er ikke det samme som å si at de er bevisste. Handlingen kan altså være styrt av fornuft (rasjonell), men det betyr ikke at eleven er fullstendig klar over hva de gjør (bevisst). Det handler om barnets subjektive virkelighetsoppfatning som kan trigge en atferd gjennom for eksempel tidligere erfaringer og følelser. Problematferden kan endres gjennom å endre barnets virkelighetsoppfatning, mål og verdier. Det kan blant annet skje gjennom elevsamtaler. I pedagogisk sammenheng trekker Læringscenteret frem tre konsekvenser av dette perspektivet. 1: At det er lettere å endre virkelighetsoppfatningen enn atferden. Det vil si at ved å fokusere på elevens mål, ønsker og verdier tar man oppmerksomheten fra selve handlingen og man kan samtale om hva som ligger bak. 2: En forståelse av eleven som aktør fører ofte til en bedre relasjon mellom elev og lærer. Å vise forståelse er en viktig faktor for å redusere problematferd. 3: Eleven lærer seg å reflektere over egne handlinger.

4.3.4 Mestrings- og sosialkognitiv perspektiv

Overland knytter mestringsperspektivet til individets kompetanse i å møte utfordringer hjemme, på skolen eller i nærmiljøet. Det kan være intellektuell, følelsesmessig eller atferdsmessig mestringsproblemer. Problemer på hjemmefronten, i skolen og i nærmiljøet kan

føre til problematferd. Noen ganger kan barnet oppleve en «for god» mestring, ved at for eksempel det stilles for lave krav tilpasset elevens nivå i skolen. Dette kan også resultere i problematferd. Læringscenteret fokuserer også på mestring når det sosialkognitive perspektivet forklares: Sosialkognitiv teori bygger på en forståelse av indre personlige forhold som kognitive, emosjonelle og biologiske, samt forhold i omgivelsene, som venner, foreldre og lærere. For eksempel kan venner som viser antisosial atferd være negative modeller. Indre forhold handler blant annet om forventning om mestring. Elevens egne forventninger påvirker deres oppførsel. I motsetning til atferdsteori innlemmes tankemessige prosesser i denne teorien. En belønning eller positiv forsterkning kan være med på å ende atferden, men mest fordi det skaper en forventning om mestring og indre motivasjon. I pedagogisk sammenheng bør læreren forsøke å forstå hvordan utsatte elever tenker i sosiale situasjoner og modellere og lære elevene en ny forståelse. Eleven er en selvstendig tenkende aktør som ved egen hjelp kan endre atferden.

4.3.5 Sosialkonstruksjonisme og -interaksjonisme

Overland beskriver det sosialkonstruksjonistiske perspektivet og knytter det til problemene rundt voksnes forventninger og oppfatninger. Dette minner for øvrig om et psykologisk fenomen, kalt pygmalioneffekten, som det er gjort forsøk på ("The Pygmalion Effect," u.å.). Ved at læreren har høye forventninger til elevene, vil de prestere bedre. Lærerens tro på at atferden kan endres, kan gjøre at læreren for eksempel blir mer oppmerksom på positiv utvikling og skaper en positiv forsterkning. I motsatt tilfelle kan det hende at læreren gir opp, og utstråler dårlige forventninger, som overtas av eleven som da kan gå inn i en ond sirkel. Læringscenteret beskriver det samme fenomenet under sosialinteraksjonistisk teori: Atferd er tillært, ofte fra voksne og familien. Et barn kan for eksempel oppleve at dets raserianfall gir gevinst i form av at det får viljen sin hjemme. Da lærer barnet at dette «fungerer» og det kan sies å være en forsterkning i atferdsteoretisk perspektiv. Likevel legger sosialinteraksjonistisk teori mest vekt på hvordan voksne kontrollerer barn. Ettergivenhet fra voksne i situasjoner med uønsket atferd, kan gjøre at denne atferden eskalerer. I skolesammenheng er det utviklet et foreldreopptreningsprogram som lærer foreldrene å fremme positiv atferd og redusere negativ atferd. Dette skjer gjennom systematisk ros oppmuntring ved ønsket atferd og moderate negative konsekvenser ved uønsket atferd.

4.3.6 Det sosialøkologiske perspektiv

Det sosialøkologiske perspektiv fremmer mange forskere og teoretikere som det mest dekkende og hensiktsmessige perspektiv. De andre perspektivene kan på en måte samles under dette perspektivet, som handler om systemer i ulage. Økologi er et naturfagsbegrep og handler om samspillet mellom systemene i naturen. Mennesket lever i også i en sammensetning av sosiale systemer. Ved å vektlegge hvilket av delsystemene som er i ubalanse, tar man vekk fokuset fra selve problematferden da man jobber med å redusere den. En av de fremste representantene for dette perspektivet er Uri Bronfenbrenner. Han forfektet tidlig dette perspektivet som en reaksjon mot den dominerende individorienterte utviklingspsykologien. I kartlegginger som tar utgangspunkt i dette perspektivet blir ofte informasjon fra en rekke kilder knyttet til barnet og barnets miljø benyttet. Så settes det tiltak inn mot et eller flere system (for eksempel vennekrets og fritidsklubb) eller mellom systemene (for eksempel hjem-skole-samarbeid) som er i ulage.

4.3.7 Mitt perspektiv

I mitt arbeide med datainnsamling ble det viktig å forsøke å belyse de forskjellige perspektivene ut i fra informantenes tanker og meninger. Det mest sentrale blir å spørre om informantene retter fokus mot individets egenskaper og/eller kontekstuelle rammer rundt individet. Det individorienterte og det sosialøkologiske eller kontekstuelle perspektivet står i sterk kontrast til hverandre og kan sies å være to ytterpunkter i hvilket tankesett man operer med når man vil redusere problematferd. Det systemiske sosialøkologiske perspektivet fremheves blant norske forskere blant annet av Læringsmiljøsentret. Slik det fremgår av den spesialpedagogiske tiltakskjeden (se side 19) skal man i første omgang etterstrebe at elevens tilpassede opplæring er ivaretatt og at man gjør en «innsats». Det er tydelig at det ikke er barnet som skal tilpasse seg, men læreren. Når en elev som vedvarende og ofte viser problematferd kan det virke som om atferden i første omgang skal sees ut i fra situasjonelle betingelser. De situasjonelle betingelsene skal studeres og forsøkt endres. Det som ofte er siste utvei er å gjøre enkeltvedtak, som baserer seg på en psykologisk, somatisk drøfting i et individperspektiv. Det virker som om det som fungerer best i de «verste» tilfellene er individperspektivet og man kan derfor stille seg spørsmålet om hvorfor dette da blir ansett som en «siste utvei»?

4.4 Inkludering i styringsdokumenter

Det kan virke som om det er en samlet oppfatning i norsk skolevesen, og i samfunnet generelt, for at inkludering er et mål til etterfølgelse. Det blir frontet på nasjonalt plan, men kan se ut til å svikte på lokalt plan. I det følgende skal jeg gjøre rede for hvordan inkluderingsbegrepet har blitt omtalt fra styrende dokumenter og lover med hovedvekt på oppblomstringen rundt inkluderingsbegrepet på 90-tallet, samt hvordan inkludering ble intendert i K06. Dette kan gi et utgangspunkt i hvordan den enkelte lærer oppfatter begrepet.

4.4.1 Salamanca-erklæringen og L97

Et tidlig tegn på at Norge skulle bli en forkjemper for inkludering i skolen, ser vi av reformen i 1992, da alle de statlige spesialskolene ble nedlagt. Allerede før Salamanca, i september 1993, ble dessuten den generelle delen av nytt læreplanverk innført i Norge. Som en hyllest til mangfoldet i elevgruppen kom kapitlet om det integrerte menneske inn som forskrift. Inkludering som begrep er ikke nevnt i den generelle delen, selv om tanken bak er den samme. Et avsnitt viet til tilpasset opplæring viser at det er skolen som skal endres, ikke eleven (Olsen, 2013, s. 33 og 55). Den generelle delen av læreplanverket ble videreført som en del av L97 og senere i K06.

I 1994 samlet 300 representanter fra 92 land og 25 internasjonale organisasjoner seg i Salamanca, i Spania hvor de vedtok en prinsipperklæring, kjent som Salamanca-erklæringen. Inkludering av barn, unge og voksne med spesielle behov i et normalt utdanningssystem ble satt i høysetet i dette dokumentet. Det ble dessuten også utviklet et dokument for hvordan man i praksis skal kunne utføre en slik inkludering, Framework for Action on Special Needs Education (UNESCO, 1994).

Det styrende prinsippet var at vanlige skoler bør kunne romme alle elever uavhengig av eventuelle spesielle behov. Alle skal få gå i sin «nærskole». Erklæringen sier at:

«inkluderende skoler for alle bekjemper diskriminerende holdninger, skaper et fellesskap hvor alle er velkomne, bygger et inkluderende samfunn og oppnår utdanning for alle. Dette effektiviserer dessuten utdanningssystemet og fører til lavere kostnader.»

(UNESCO, 1994, s. ix)

Her ser vi igjen at økonomien spiller en rolle, som nevnt i delkapittel 3.5. Videre oppfordrer erklæringen alle land om å blant annet gi høyst politisk og budsjettmessig prioritet å innføre

en slik inkluderende skole gjennom lov eller retningslinjer. Med mindre det er tvingende nødvendig å gjøre det motsatte, skal alle elever inkluderes.

Her kan man stille spørsmålet: Hva er så «tvingende nødvendig»? Kan det tenkes at barn med alvorlige atferdsproblemer tilhører de som på tvingende nødvendig grunnlag må tas ut av klassen?

At en elev er inkludert, vil ifølge erklæringen blant annet si at barnet både skal få være med i felles læringsaktiviteter og ha en sosial tilhørighet med barn på dets egen alder for å vokse som menneske. Tilpasset opplæring etter behov og evner skal sørge for faglig vekst (UNESCO, 1994).

Stortingsmelding nr. 29 (1994-1995) omtaler at inkludering i skolesammenheng fikk positiv behandling av høringsinstansene. Departementet mente at opplæringen skal søke å inkludere alle elever, uansett evner og forutsetninger (Strømstad, 2004, s. 115).

I L97 nevnes inkludering tre ganger, under *Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen*. Så å si alt av Salamancaerklæringens mål og virkemidler er å finne i læreplanen selv om det ikke eksplisitt er linket til begrepet inkludering, for eksempel: «Alle elever skal tilhøre et faglig, sosialt og kulturelt felleskap» (Strømstad, 2004, s. 129-133).

4.4.2 Inkludering i forbindelse med Kunnskapsløftet

Olsen (2013) gjør en dokumentanalyse for å analysere hvordan inkludering ble intendert i forbindelse med Kunnskapsløftet. NOU 2003:16 *I første rekke*, Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og Kunnskapsløftet blir gransket.

Utredningen definerer inkludering inngående opp mot Norges skolehistorie og fokuserer på individets behov. Den trekker inn forskning og gir sterke føringer for en bred inkludering på mange nivåer. Kvalitetsutvalget, som har skrevet utredningen, går så langt som å foreslå å avskaffe spesialundervisningen for å skape lik rett til læring. Inkludering formidles på en forpliktende og til dels tilrådene måte og den skal gjelde både faglig, sosialt og kulturelt. Ansvaret ligger på basislærer, skoleledelse og skoleeier. I tillegg gir utredningen signaler om at forståelsen av inkludering er varierende for mange skoleansatte (Olsen, 2013, s. 48-50 og 54). Stortingsmeldingen fremsetter tre overordnede prinsipper for skolen; likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring. Den definerer ikke inkludering, men bruker mye plass på å omtale begrepet tilpasset opplæring (Olsen, 2013, s. 50-52). Disse styringsdokumentene ledet til utviklingen av K06. I K06 er inkludering nevnt tre ganger i prinsippene for

opplæring. Disse dekker det sosiale, faglige kulturelle perspektivet. I læreplaner for fag dukker inkludering imidlertid opp kun i musikk og elevrådsarbeid. K06 unnlater i likhet med «Kultur for læring» å definere inkludering. Noe Olsen mener er problematisk (Olsen, 2013, s. 52-53).

4.4.3 Nye føringer

Som nok et steg i retning inkluderingsideologien kom det 2008 en egen paragraf i opplæringsloven om kravet til tilpasset opplæring. Videre har stortingsmeldingene og NOUene som angår skolen stort sett inneholdt inkludering som overordnet mål. For eksempel NOU 2009:18 *Rett til læring* og Stortingsmelding nummer 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, som definerer inkludering inngående med fokus på tilpasset opplæring. Med Stortingsmelding nummer 10 (2011-2012) *Kultur, inkludering og deltaking* ble opplevelse av kunst og kultur fremmet som en bidragsytende faktor når det kommer til inkludering, også i skolesammenheng med for eksempel DKS. Stortingsmelding 20 (2012-2013) *På rett vei* har tre hovedområder, deriblant *en inkluderende fellesskole*.

Selv om inkludering kan sies å gjennomsyre styringsdokumentene som angår skolen, har de aller nyeste ikke like stort fokus på inkludering. I en masteroppgave gjør Forland (2016) en analyse av hvordan inkludering kommer til uttrykk i NOU 2015:8 *Fremtidens skole*, og finner at selve begrepet inkludering ikke er nevnt en eneste gang:

Det at inkluderingsbegrepet er utelatt fra utredningen kan tyde på at begrepet ikke er godt nok implementert i norsk skole. En risikerer da at den fragmenterte inkluderingsforståelsen opprettholdes, og at ulik utøvelse av praksis fortsetter.

(Forland, 2016, s. II)

Nyeste stortingsmelding nr 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse* omhandler for det meste fagrelaterte emner som skal inngå i fornyelsen av Kunnskapsløftet. Inkludering blir heller ikke nevnt her heller. Man kan spørre seg om inkluderingsatsningen er i ferd med å avta.

4.5 Tvetydige føringer

Mens inkluderingsideologien har manifestert seg gjennom styringsdokumentene for skolen de siste tiårene, har OECDs PISA-undersøkelser fått sitt inntog i det norske skolevesenet. Olsen (2013) beskriver Bondevik2-regjeringens føringer i utdanningspolitikken i årene etter milleniumsskiftet som et ideologisk paradoks. På den tiden jobbet Høyres statsråd for

utdanning med den nye læreplanen med fokus på inkludering. Samtidig jobbet den samme statsråden aktivt for fritt skolevalg og sørget for at resultater fra ulike undersøkelser i skolene ble offentligjort (Olsen, 2013, s. 59).

Midtlyngutvalgets NOU 2009:18 «*Rett til læring*» beskriver mange av utfordringene som er tilknyttet elever med særskilte behov. Deriblant at lokale bestemmelser og prioriteringer ofte kan bryte med de nasjonale. Prioriteringer som for eksempel angår inkludering/segregering av barn og unge med særskilte behov. De alternative bestemmelsene på lokalt nivå begrunnes med at de nasjonale føringene oppleves som «glansbilder» og manglende realiteter, at de er motsetningsfulle og ikke har fokus på elevens eget beste. Utredningen trekker fram eksemplet med:

«skepsisen til den økende vektleggingen av læringsutbyttet og faglige resultat, av det som omtales som «testregimer», og av konkurranse mellom skoler som ledd i forbedringsarbeid. Mange hevder at alt dette står i kontrast til andre verdier som barnehagen og skolen bygger på, som inkludering og fellesskap.»

(NOU, 2009:18, s. 21)

4.6 Negativ elevpåvirkning

Bonesrønning er professor i økonomi ved NTNU og forsker på utdanningsøkonomi. Han og to andre forskere trekker fram fem undersøkelser fra nyere tid som bekrefter negative ringvirkninger ved å inkludere elever som viser problematferd i normalklasser (Bonesrønning, Iversen, & Pettersen, 2011). Her kommer en rask gjennomgang av disse.

Hans egen ungdomsskolerapport fra 2008 bekrefter empirisk at elever fra oppløste familier oftere oppfører seg upassende enn elever fra intakte familier. Dessuten påvirkes elever fra intakte familier negativt dersom det er flere elever fra oppløste familier i klassen. Denne påvirkningen er større i byskoler enn i distriktsskoler, antageligvis på grunn av at barn i en by er mer sammen med venner på fritida enn i distriktet, og dermed er utsatt for negativ påvirkning. Den negative elevpåvirkningen er like fullt ifølge Bonesrønning mindre enn påvirkningen læreren har for elevenes prestasjoner. Proposjonen av «de som ikke jobber i klassen med mindre de blir kontrollert av læreren» er også en faktor som har større påvirkning (Bonesrønning, 2008). Læreren har med andre ord mye å si, og det kan tenkes at en lærers kompetanse når det kommer til klasseledelse spiller en viktig rolle for hvordan man takler elever med upassende oppførsel og at dette i sin tur fører til bedre resultater i elevenes prestasjoner.

Videre viser Bonesrønning til kvantitative undersøkelser som underbygger et kritisk blikk på inkludering av utfordrende elever. Forskning fra Canada utført på barn fra fjerde til syvende klasse, viser at elever som ikke mottar spesialundervisning, påvirkes negativt av en høy andel medelever med lærevansker eller atferdsproblemer (Friesen, Hickey, & Krauth, 2008). Tre amerikanske studier indikerer at elever som ofte viser uønsket atferd har negativ påvirkning på medelevers atferd og prestasjoner. Enten det er snakk om gutter med jentenavn (Figlio, 2005), elever som har opplevd vold i hjemmet (Carrell & Hoekstra, 2010) eller barn med seriøse emosjonelle problemer (Fletcher, 2010), antyder rapportene at barn som viser problematferd trekker ned resultatene til medelevene. Det kan tenkes at enkelte elevers problematferd i klassen kan gjøre at uroen eskalerer og kanskje flere «hiver seg med» og at det påvirker lærerens virke og derfor går ut over hele klassens opplæring. Disse rapportene er likevel statistiske undersøkelser som ikke tar hensyn til for eksempel klassestørrelse, klassefordelinger og lærerens erfaring eller lederstil. Fletcher (2010) trekker frem at det kan tenkes at «dårlige» lærere rapporterer om flere utfordrende elever enn gode lærere, og at resultatene blir dårligere på grunn av læreren.

4.6.1 De «problematiske» guttene

Bonesrønning trekker til sist frem en israelsk undersøkelse av Lavy og Schlosser (2001), som ser på kjønns sammensetninger. Det viser seg at jo flere jenter det er i en klasse, desto bedre presterer hele klassen. Jo flere gutter det er i en klasse, desto verre presterer altså klassen. Innledningsvis omtalte jeg omfanget av elever med problematferd, og det er i de fleste tilfellene dobbelt så mange gutter som jenter (Overland, 2006). I en masteroppgave fra 2009 fokuserer Mong på fysisk aktivitet som verktøy for å styrke relasjoner og prestasjoner hos elever med atferdsvansker. Det pekes på at internasjonal forskning har funnet positive sammenhenger mellom bruk av fysisk aktivitet for å redusere problematferd, og oppsummeres at fysisk aktivitet har mange fordeler for barn med atferdsvansker: Opplevelse av mestring, tilegnelsen av gode opplevelser, læring av noe nytt, sosialkompetansetrening og økt konsentrasjon (Mong, 2009). Det professor Ulvund uttaler til NRK kan virke som en allmenn oppfattelse; nemlig at..

«..gutter er mer urolige enn jenter, de har vanskeligere for å konsentrere seg og de får mer negativ oppmerksomhet og kommer inn i en ond sirkel.» (Kolberg, Kalajdzic, Skei, Edvardsen, & Honningsøy, 2016)

Kanskje de «problematiske» guttene kunne hatt bedre av en mer fysisk aktiv skole?

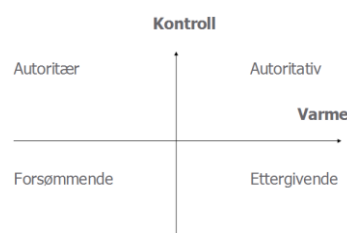
4.1 Et spørsmål om klasseledelse?

Det finnes mange som tar til orde for at man ved hjelp av god klasseledelse kan redusere problematferd (se for eks.: Overland, 2006; Slåttøy, 2002; Sørli, 2000).

Lærerenes rolle blir fremhevet når det kommer til å redusere problematferd. I lærerutdanningen har vi lært å være proaktive og autoritative ledere. At dette fungerer i mange sammenhenger, er det ingen tvil om. Men i tilfeller av

alvorlig problematferd kan man spørre seg om det er tilstrekkelig at læreren er en god klasseleder for å håndtere slik atferd. Utdanningsdirektoratet oppsummerer i et skriv om klasseledelse følgende punkter: *Støttende relasjoner, struktur og regler, læringskultur, motivasjon og forventninger og relasjonell klasseledelse* (Utdanningsdirektoratet, u.å.-å). Er det mulig at dersom disse punktene blir fulgt opp, kan man ha elever med alvorlig problematferd i ordinærgupper?

Dimensjoner i klasseledelse



Grafisk innhold 4: Kjent figur, hentet fra Google

4.2 Forskning som fremmer inkludering

Mens styringsdokumenter og forfattere langt på vei hevder at inkludering må være et overordnet mål, og at det er til det beste for alle, er det relativt lite forskning som underbygger dette standpunktet. I norsk forskning har det blitt gjort forsøk på å avkrefte at negativ elevpåvirkning eksisterer, og det rettes fokus mot læringsmiljø.

Statped ble opprettet som kompetansesentere etter at spesialskolene ble nedlagt i 1992 (Sorkmo, 2010). Målet for disse skulle være å bidra til at barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov får muligheten til å delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2012). Bare to sentere omhandlet atferdsrelaterte saker, Lillegården kompetansesenter og Senter for atferdsforskning, som i 2013 ble slått sammen til Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret.no, u.å.). Både før og etter sammenslåingen har disse sentrene fokusert på inkludering i forskning, utvikling av programmer og samarbeid med skoler og PP-tjenesten. Denne forskningen kan sies å være noe ensrettet da den fokuserer mest på fordeler ved inkludering oftest i et kontekstuellt perspektiv.

Edvin Bru, som var professor i pedagogisk psykologi ved det tidligere Senter for atferdsforskning, har gjort en undersøkelse med to andre forskere i ungdomsskoler. Rapporten tar utgangspunkt i to studier. I den ene rapporterte elever om grad av forstyrrende atferd, ro til

læring og karakterene deres. Den andre studien tar utgangspunkt i hva lærere rapporterte om de samme faktorene. Det ble rapportert om mye uro i både klasser med og uten elever som viser problematferd. Forskningen viste dessuten at det ikke er signifikante forskjeller mellom klasser med og uten særlig urolige elever når det kommer til elevenes karakterresultater. Bru et al. understreker likevel at det trengs flere slike studier for å kunne konkludere at dette er tilfellet (Bru, Stephens, & Torsheim, 2002). En annen norsk studie hevder at læringsmiljøet blir forsuret ved bruk av segregeringstiltak. Jahnsen, Nergaard og Grini (2011) og det daværende Lillegård kompetansesenter har forsket på smågruppetiltak og læringsmiljø. De har funnet en signifikant forskjell mellom skoler som har smågruppetiltak og skoler som ikke har det. Skoler med smågruppetiltak har dårligere læringsmiljø enn de uten ifølge både lærer- og elevrapporter. Forskerne påpeker at det ikke er mulig å se korrelasjonen mellom læringsmiljø og smågruppetiltak som en direkte årsaks- og virkningssammenheng, men at forskjellen er der (Jahnsen, Nergaard, & Grini, 2011).

Det forekommer også utenlandske studier som fremmer inkludering av utfordrende elever. Et forskningsprosjekt i Texas viste at spesialundervisning gav vanskeligstilte elever bedre resultater, samt at jo flere i klassen som har spesialundervisning desto bedre var resultatene i hele klassen (Hanushek, Kain, & Rivkin, 2002).

Disse tre studiene underbygger den politiske grunntanken i Norge, om at alle har det bedre i en mangfoldig og inkluderende skole.

5 METODE

5.1 Kvalitativ metode

I forskningen skiller man ofte mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitativ metode baserer seg som oftest på grundige gjennomarbeidede spørreskjemaer som sendes ut til et større utvalg informanter. Svarene blir i etterkant benyttet til å skape tall og statistikk (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg benytter meg til tider av statistikkdata som allerede eksisterer, for eksempel under teori- og drøftingsdelen. Denne dataen blir brukt som en del av min kvalitative drøfting. I denne sammenhengen søker jeg altså ikke å skape statistikk, men heller en tolkning av tidligere statistikk. Jeg benytter meg av kvalitativ metode.

5.1.1 Kjennetegn ved kvalitativ metode

Kvalitativ forskning handler om å forstå deltakernes perspektiver og deltakeres hverdags-handlinger i en naturlig kontekst. Forskerblikket blir riktignok farget av forskerens teoretiske ståsted (Postholm, 2010, s. 19).

Den autentiske konteksten og/eller hvordan subjekter ser på den er ifølge Krumsvik (2014) en sentral del ved kvalitativ forskning. Denne forskningen er ikke «målbar», men heller «undersøkende». Et mantra innenfor kvalitativ forskning er derfor «dybde» fremfor «bredde» (Krumsvik, 2014, s. 21). Jeg søker å komme dypt inn på mine informanter og forstå deres livsverden i sammenheng med inkludering og alvorlig problematferd.

Kvalitative metoder har tradisjonelt blitt knyttet til forskning som innebærer en nær kontakt mellom den som forsker og det det forskes på. Temaer som det er gjort lite forsknings på fra før av egner seg godt til kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 11-12). Nærheten til intervjuobjektet var som sagt viktig for meg. Det er gjort en del forskning på dette området før, og jeg vet ikke hvor nyskapende min oppgave er, men jeg håper jeg kan kaste et nytt lys over dette emne. En fordel med kvalitativ metode er at det er en mer fleksibel metode og man kan i større grad forme forskningen underveis (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Kvalitative verktøy kan ifølge Silverman deles i fire kategorier: *observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer* og *analyse av audio- og videoopptak* (Thagaard, 2013, s. 13). Mitt kvalitative verktøy var intervju, en metode som passet til det jeg var ute etter å belyse. Jeg kunne ha færre informanter og gå mer i dybden under intervjuene. Jeg kunne også korrigere, forklare og komme med kjappe tilleggsspørsmål underveis (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg kommer tilbake til intervju som kvalitativt verktøy.

5.2 **Forskningsdesign**

I kvalitativ forskning tar Christoffersen og Johannesen (2012) utgangspunkt i fire ulike forskningsdesigner. De fire designene er etnografi, fenomenologi, casedesign og aksjonsforskning. Jeg har valgt fenomenologi for hvordan mine innsamlede data skulle analyseres, tolkes og rapporteres. Det vil si at jeg ville utforske mennesker og deres erfaring av et fenomen; problematferd og inkludering.

Fenomenologi ble oppfunnet av den tysk-tjekkiske matematikeren og filosofen Edmund Husserl og er en erfaringsorientert tradisjon. Den retter oppmerksomheten mot verden slik den erfares av et subjekt. Fenomenologien kan kalles for en bevissthetsfilosofi eller konstitusjonsfilosofi fordi den analyserer og kartlegger hvordan verden konstitueres av vår bevissthet. I motsetning til de empiristiske og positivistiske retningene som vil bort fra det subjektive, går fenomenologien i motsatt retning og postulerer at subjektiviteten er forutsetningen for all forståelse (Thornquist, 2003, s. 14).

Intensjonalitet er et sentralt ord i fenomenologien. Menneskets bevissthet er alltid rettet mot noe eller noen. Uten å være bevisst noe, kan en ikke være bevisst. Dette noe, et såkalt *objekt*, er alltid relatert til et subjekt. Vår væren-i-verden er fenomenologiens domene. Verden vi erfarer som menneske kalles vår «livsverden». Husserl introduserte begrepet *epoché*, som kan oversettes til norsk med «å sette parentes». Med dette menes at man må «sette parentes» omkring egne personlige interesser for det objekt man ønsker å erkjenne, koble ut tilfeldige innflytelser og fordommer for å komme tettere inn på virkeligheten (Thornquist, 2003, s. 83-87).

Andre filosofer har videreført Husserls tanker. Mens Merleau-Ponty rettet oppmerksomheten mot kroppen og det helsefaglige, gav Schutz fenomenologien en sosial forankring (Thornquist, 2003, s. 88). Min forskning ligger nok nærmere Schutz sin tilnærming som handler om at mennesker har en felles verden og en intersubjektivitet. Mennesker er innstilt på å samhandle og samtænke fordi vi lever i et felleskap. Schutz mener at denne sosialiteten kan studeres vitenskapelig, i motsetning til Husserl. Hverdagserfaringer og sosialisering fører til at mennesket bygger opp et kunnskapslager som gjør mennesket i stand til å utføre handlinger og danne seg en forståelse av andres handlinger. Denne forståelsen av virkeligheten, eller livsverdenen, er knyttet til omgivelsene og følelsen av et «vi», en felles orienteringsplattform (Holmesland, 2007, s. 47).

5.2.1 Fenomenologisk fremgangsmetode

Creswell (1998) mener de viktigste stegene i fenomenologisk metode er; *forberedelse, datainnsamling og analyse og rapportering* (Christoffersen og Johannesen, 2012:100). Under forberedelsene satte jeg meg inn i andres forståelsesrammer (gjennom lesning på feltet og pilotstudien), og formulerte en problemstilling som setter andres erfaringer av fenomenet i søkelyset. Når datainnsamlingen fant sted, gjorde jeg lange dybdeintervjuer. Som Christoffersen og Johannesen påpeker, måtte jeg som forskeren forstå mitt eget tolkningsmønster og spurte meg selv hvordan *jeg* så på fenomenet. Jeg skal ikke skyve under en stol at jeg anser alvorlig problematferd som en gjennomgående utfordring for alle lærere, og at jeg er nysgjerrig på hvordan man kan tilrettelegge og om mulig segregere på en fornuftig måte. Analysen og rapporteringen handler om å finne en dypere mening bak enkeltpersoners erfaringer (ibid.). Min analyse er behandlet under et eget kapittel lenger ned.

5.3 Utvalg

Jeg ønsket å gå inn i dette emnet og forsøke å se situasjonen fra flere synsvinkler. Med dette som utgangspunkt ville jeg først finne en skole som benytter eller har benyttet en eller annen form for segregeringstiltak rettet mot en eller flere elever som viser eller har vist problematferd. Deretter ville jeg intervju en person som har hatt ansvar for tiltaket. I tillegg ville jeg intervju læreren for klassen som eleven(e) opprinnelig gikk i. Dette er altså et såkalt *samspillende utvalg* da de har en relasjon til hverandre og til temaet.

Det er få slike segregeringstiltak på barneskoler i landet. Som oftest skjer dette på ungdomstrinnet (Jahnsen et al., 2006). Derfor sendte jeg en e-post (se vedlegg 1) til et randomisert utvalg av barneskoler som befant seg i en bykommune i Norge. Dette tok en del tid, men var nødvendig for å finne de rette intervjuobjektene. Svært mange lot være å svare. Det var også mange som svarte at de ikke hadde kapasitet til å delta i studien. Jeg fikk flere svar som «Vi har ingen slike tiltak på vår skole» og noen svarte med en mer forkynnende undertone ala «Heldigvis har vi ingen slike tiltak på vår skole» eller «På vår skole går alle elevene i normale klasser». Etter hvert dukket det opp noen tilfeller som var av interesse. Noen svarte med videreformidling av kontaktinformasjon til aktuelle intervjuobjekter, som kan karakteriseres som en slags snøballeffekt (Grønmo, 2016, s. 98-103). Utvelgelsesprosessen med utsendelse av informasjon og invitasjon kan omtales som et utvalg basert på selvseleksjon, da det var opp til de inviterte å svare om de ville delta. En bakdel med et slikt

utvalg er at man ikke vet om det finnes bedre egnede informanter, som rett og slett bare valgte å ikke delta.

Jeg fant til slutt to lærere som begge hadde erfaring med segregering av samme elev, som jeg har gitt det fiktive navnet «Tore», med alvorlige atferdsproblemer, et såkalt samspillende utvalg. Den ene læreren, som jeg har kalt «Linn», var nylig utdannet og hadde vært i jobb i ca. et år, mens den andre læreren, som jeg har kalt «Åge», var noe mer erfaren og hadde jobbet i skoleverket i ca. ti år. Senere viste det seg at Tore allerede var ofte ute av klassen da Linn startet som lærer i denne klassen, og at klassen hadde hatt mange lærerbytter opp igjennom årene. Jeg hadde et ønske om å intervju en av de forhenværende lærerne som hadde hatt Tore i klassen sin også, men lyktes ikke med å få kontakt med en av disse lærerne. I stedet gjorde jeg grundige dybdeintervju med Linn og Åge.

5.1 Intervju som metode

«Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med struktur og et formål» (Christoffersen og Johannessen, 2012:77). Sollid påpeker at forskningsintervjuet skal bidra til å belyse de problemstillingene som forskeren har bestemt seg for å utforske (Sollid, 2013:125.) Intervjuene var *semistrukturert*. Jeg hadde en overordnet intervjuguide, men spørsmålene, temaene og rekkefølgen kunne variere (Christoffersen og Johannessen, 2012:79). Dette var for å få en fleksibilitet og la intervjuobjektene komme med egne refleksjoner og gjerne nye innspill som kunne føre meg videre i arbeidet. I intervjuguiden hadde jeg, som Christoffersen og Johannessen (2012) anbefaler, likevel en struktur på intervjuopplegget. Intervjuet hadde hovedsakelig to deler; en med generelle betraktninger, og en som handlet mer om enkelteleven, Tore, som de begge hadde erfaring med (se vedlagte intervjuguider).

Begge mine informanter ble intervjuet over telefon, noe som er effektivt med tanke på den umiddelbare tilgjengeligheten og avstandsforhold. Det negative med telefonintervjuer er at man ikke kan kontrollere settingen de foregår i og man kan miste kroppsspråklig informasjon.

5.1.1 Intervjuets struktur

I innledningen kom en ordentlig presentasjon av meg selv og prosjektet først. Jeg fortalte om mitt forskningsfokus og hva jeg var interessert i å høre om. Jeg informerte om at informantene kunne få gi tilbakemelding på resultatet før publisering. Jeg garanterte anonymitet og sørget for at informantene ikke kunne identifiseres. Informantene fikk også vite at de når som helst

kunne avslutte intervjuet eller trekke seg. Intervjuets varighet på ca. en time ble også presentert (Christoffersen og Johannessen, 2012:80-81).

Intervjuet startet med enkle *faktaspørsmål* som bygget relasjonen (ibid). Videre kom *introduksjonsspørsmålene* som penslet meg og informanten inn på temaet for intervjuet. Deretter kom noen *overgangsspørsmål* som gikk fra generelle betraktninger til personlige erfaringer. Så kom *nøkkelspørsmålene*, som gikk konkret på temaet jeg ville utforske. Disse spørsmålene ble det viet mest tid til i intervjuet. De siste spørsmålene var av mer *komplisert* og *sensitiv* art. Til slutt hadde jeg en *avslutning* og rundet av intervjuet på en skikkelig måte. Da fikk informanten komme med avsluttende kommentarer, og eventuelle spørsmål (ibid). Intervjuguidene ligger vedlagt (vedlegg 2 og 3).

5.2 Etiske overveielser og meldeplikt

Det var for meg et bevisst valg å intervju voksne mennesker, med tanke på at barn med vansker kan oppleve ubehag ved å blottstille sine problemer og få urealistiske håp til forskeren om å få hjelp til en løsning (Backe-Hansen, 2009). Jeg forsikret meg om å kontakte voksne; en lærer som har opplevd at en elev har blitt tatt ut av klassen sin og en som har hatt ansvar for dette tiltaket.

NSD (Norsk senter for forskningsdata) har strenge krav når det kommer til datainnsamling og personvern. Jeg forsikret meg om at prosjektet ikke er meldepliktig ved å ta meldeplikttesten på NSDs nettsider, samt ved å ringe til NSD og spørre. Prosjektet ble ikke meldepliktig.

Både for å innfri kravene om anonymitet fra NSD og for å skåne intervjuobjektene har ingen direkte personopplysninger (navn, personnummer, adresse o.l.) blitt tatt med i datamaterialet. Det gjelder også indirekte personopplysninger som kan identifisere intervjuobjektet. Indirekte personopplysninger er eksempelvis en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger som bostedskommune, arbeidsplass eller skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke o.l. (NSD). Det kommer ikke frem av datamaterialet eller denne oppgaven hvor i landet eller hvilken skole det dreier seg om. Dette var heller ikke viktig for mitt forskningsspørsmål. For å ytterligere anonymisere gikk jeg ikke i detaljer rundt «Tore» sine opptrinn, hans tiltak eller vedtak/diagnostisering.

NESHs forskningsetiske retningslinjer kan sammenfattes til tre typer forskerhensyn. Det første hensynet er *informantens rett til selvbestemmelse og autonomi*. Informanten skal frivillig samtykke og ha muligheten til å trekke seg når som helst. Hensyn nummer to er *forskerens plikt til å respektere informantens privatliv*. Dette vil si at informanten skal

informeres om at den har rett til å nekte adgang til informasjon om seg selv. I tillegg skal forskeren sikre konfidensialitet slik at ikke informantene kan identifiseres. Det tredje hensynet er *forskerens ansvar for å unngå skade*. Dette gjelder primært i medisinsk forskning, men det gjelder også samfunnsvitenskapelig forskning. Man skal unngå å berøre sårbare og følsomme områder som kan være vanskelig å bearbeide (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41-42). Jeg har vært nøye med å følge disse retningslinjene.

5.3 Transkripsjon og analyse

Jeg gjorde hver transkripsjon samme dag som intervjuet hadde blitt utført med informasjonen ferskt i minnet. Slik Postholm (2010) understreker, skjer det i transkripsjonen kontinuerlige analyser, derfor noterte jeg ned stikkord samtidig som jeg skrev (Postholm, 2010, s. 104). Under transkripsjonen merket jeg at Linn snakket mer enn Åge. Mens Linn kunne fortsette med mange assosiasjoner pr spørsmål, var Åge mer kortfattet og konsis. De var samstemte på mange områder og utfylte ofte hverandres svar.

Malterud (2003) skisserer det å utarbeide meningsinnhold i fire hovedsteg: (1) *helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold*, (2) *koder, kategorier og begreper*, (3) *kondensering* og (4) *sammenfatning og rekontekstualisering*. Jeg har ikke fulgt disse slavisk, men heller latt mer inspirere av deler ved dem. Følgende del forklarer hvordan jeg har jobbet ut i fra disse fasene med Christoffersen og Johannessen (2012, s. 100-105) som primærkilde.

Første fase med *helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold* handler om å se det store bildet, og om å forkorte og komprimere informantenes uttalelser til korte konsise svar. I denne fasen lyttet jeg på telefonopptakene flere ganger og forsøkte å gjøre informantenes svar så korte og konsise som mulig. I fasen *koder, kategorier og begreper* finner man tekstelementer i råmaterialet som man gir merkelapper slik at de kan samordnes senere. Da jeg jobbet med denne fasen hadde jeg skrevet ut transkripsjonene på ark, slik at jeg lettere kunne gå over med penn og markere med forskjellige emneknagger. Viktige emner som jeg allerede hadde klar i min forkunnskap var for eksempel å lete etter utdrag som omtalte «full inkludering» og «segregering». Disse begrepene gikk naturlig nok igjen i intervjuene. Andre emneknagger som jeg fant i selve dataen var for eksempel «sosialaspektet» og «lærings-/fagaspektet». Slik organiserte jeg dataen. I den tredje fasen, *kondensering*, trakk jeg teksten som var kodet og satte de forskjellige delene opp mot hverandre. Det viste seg blant annet at begge informantene hadde full inkludering som overordnet mål selv om begge mente at det i praksis er nærmest umulig. Mer om dette i resultatdelen. Siste fase er *sammenfatning*, også

kalt *rekontekstualisering*. I denne fasen former man nye begreper og beskrivelser ut i fra materialet. Jeg fant mønster og sammenhenger i dataene i denne fasen. (Christoffersen og Johannesen, 2012:100-105).

5.4 Forskningens myndighet

Objektivitet, reliabilitet, validitet og generalisering er alle utfordrende emner når det kommer til kvalitativ metode. Jeg skal i det følgende gjøre rede for en alternativ tolkning av disse begrepene sett i et kvalitativt lys.

5.4.1 Objektivitet

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver to former for objektivitet; en *frihet fra ensidighet* og en *refleksiv objektivitet*. Jeg har forsøkt å følge begge disse ved å ikke utføre forskning basert på personlige holdninger eller fordommer samt strebe etter en sensitivitet med hensyn til mine fordommer og min subjektivitet. Objektivitet kan også forstås som *intersubjektivitet*, med underkategoriene *aritmetisk intersubjektiv* og *dialogisk intersubjektiv*. Den første formen handler om å rette blikket mot annen forskning med samme tilnærming og påse at «observasjonene», eller i mitt tilfelle «meningene», samstemmer med andre. Dialogisk intersubjektivitet handler om å validere og stille seg kritisk til datamaterialet i samarbeid mellom flere forskere eller i samarbeid mellom forsker og intervjuobjekt. For meg gjaldt dette mellom meg og intervjuobjekt. Til sist beskriver Kvale og Brinkmann at *objektet må ha lov til å protestere*, som en form for garanti for objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246-249). Med hensyn til disse faktorene vil jeg si at jeg har gjort mitt beste for å oppnå objektivitet i forskningen min.

5.4.2 Reliabilitet og validitet i intervjuene

Mens Christoffersen og Johannesen (2012:23) forklarer reliabilitet med begrepet *pålitelighet*, trekker Kvale og Brinkmann (2009:250) fram reliabiliteten som et spørsmål om *troverdighet* og *konsistens*. Begge vektlegger at resultatet bør kunne reproduseres av andre forskere for å ha denne påliteligheten. Hvis intervjuobjektet svarer annerledes senere har ikke datamaterialet reliabilitet. Under intervjuet ble det derfor viktig for meg å formulere seg riktig og ikke stille ledende spørsmål. Også i dataanalysen måtte jeg være forsiktig med hvordan jeg kategoriserte de forskjellige svarene. En måte å sikre reliabilitet under transkripsjonen kan være at flere transkriberer samme intervju for deretter å sammenligne transkripsjonene (Krumsvik, 2014, s. 132).

Christoffersen og Johannessen (2012:24) oversetter ordet validitet med *gyldighet*. Validitet kobles oftest til kvantitativ forskning, men Kvale og Brinkmann (2009:251) trekker frem en videre oppfatning av validitet som handler om «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om». Videre diskuterer de validitet med utgangspunkt i en tredelt filosofisk drøfting av sannhet bestående av: *Korrespondanse* (stemmer kunnskapsutsagnet med den objektive verden), *koherens* (utsagnets indre logikk og konsistens) og *pragmatikk* (utsagnets sannhet og praktiske konsekvenser) (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 252). Korrespondanseteorien er sentral for samfunnsvitenskapelig forskning, og ble viktig i min drøftingsdel.

Christoffersen og Johannessen (2012:24) redegjør for det de kaller *begrepsvaliditet* som sammenhengen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de konkrete dataene. I min forskning ble det generelle fenomenet utforsket gjennom en pilotstudie samt en granskning av teori og forskning på feltet for å så se om det stemte overens med intervjudataene.

5.4.3 Generalisering

Til tross for at omtrentlig all kvalitativ forskning har et problem når det kommer til representativitet, kan en alternativ form for generalisering gjøre seg gjeldende. Generalisering handler generelt sett om at man ut av erfaring kan forutse nye hendelser. At det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres, er en vanlig innvending mot intervjuforskningen. Hele den kvalitative forskningens legitimitet er tett forbundet med en generaliseringsproblematikk. Men et spørsmål som man i kvalitativ forskning kan stille seg er om intervjuresultater kan overføres til andre relevante situasjoner, og ikke nødvendigvis om den kan generaliseres globalt. Kvale og Brinkmann skisserer tre forskjellige former for generalisering: *naturalistisk generalisering*, *statistisk generalisering* og *analytisk generalisering* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264-267).

Statistisk generalisering kan som regel ikke ledes ut av kvalitativ forskning. Den baserer seg på større utvalg informanter og som oftest en kvantitativ metode. Naturalistisk generalisering kan kalles en «common-sense»-generalisering og handler om dagligdagse heuristiske baserte generaliseringer, der tidligere erfaringer bestemmer om generaliteten ovenfor et fenomen. Denne generaliseringen har sitt opphav i taus viten om hvordan ting virker og kan skape forventninger heller enn formelle forutsigelser. Analytisk generalisering dreier seg om grundige vurderinger om et funn kan fungere som rettleiding i en ny situasjon. Det kan både

forskeren argumentere for og en leser stå for (Kvale & Brinkmann, 2009; Roald & Kjøppe, 2008, s. 94-95). Min forskning kan sies å ha et snev av common-sense-generalisering og analytisk generalisering.

6 RESULTATER OG DRØFTING

Her vil jeg gjøre rede for funnene jeg har gjort og samtidig analysere og drøfte de. Jeg vil først gjøre en overordnet komparativ analyse. Deretter vil jeg svare på hvordan lærerne definerer inkludering og problematferd. Så vil jeg se på svarene som angikk Tores segregeringstiltak, for til slutt å komme inn på hoveddelen med generelle betraktninger.

6.1 Overordnet komparativ analyse

6.1.1 Det faglige og det sosiale aspektet

Ved en nøye gjennomgang av intervjuene, fant jeg at Linn og Åge har noe forskjellig fokus da man snakker om dette emnet. Nyutdannede Linn er veldig opptatt av det sosiale aspektet, mens Åge er mer opptatt av læring. De to forskjellige fokusområdene gjennomsvirer svarene fra intervjuene. Hele 17 ganger i løpet av intervjuet nevner Linn begrepet «sosial», i sammenheng med for eksempel «sosial trening» og enkeltelevens «sosiale omgang» med medelever. Åge nevner ikke ordet, men er likevel inne på temaet noen ganger. 9 ganger i intervjuet nevner Åge begreper tilknyttet «læring» (eks. opplæring, læringsmiljø). Linn omtaler også det å lære og læring, men ikke i like stor grad.

Det faglige (læring) samt det sosiale er to sentrale deler ved elevenes opplevelse av skolen, og kan sies å ha gjensidig påvirkning på hverandre. Utdanningsdirektoratet (u.å.) skriver:

«Faglig og sosial læring i skolen foregår ikke uavhengig av hverandre. Vi kan si at det for eleven i skolen finnes to arenaer å mestre – den faglige og den sosiale»

(Utdanningsdirektoratet, u.å.-b, s. 9)

For barn med alvorlige atferdsproblemer kan det være problematisk å være fungerende i begge disse arenaene, som er noe både Åge og Linn omtaler. En form for gjensidig påvirkning mellom disse to aspektene kommer til uttrykk i et av Åges svar:

«I stedet for å innrømme at man sliter faglig, kan man bli en slags bajas. Da får man tiden til å gå ved å lage uro. Det er ganske vanlig.»

Videre poengterer Utdanningsdirektoratet at det sosiale fellesskapet mellom elevene kan ha negative og positive konsekvenser. Det trekkes frem at sammenholdt undervisning i stabile grupper er en positiv forsterkning av disse mestringsarenaene. At enkelte barn faller utenfor disse positive inkluderingskriteriene omtales ikke i Utdanningsdirektoratets skriv.

Åge: «Men det er klart at de elevene som man rett og slett ikke får til, det må man rett og slett bare innrømme at man ikke får til, å skape en god lærings situasjon for i skolen, slik er det bare, da er det best for alle parter at de har en egen tilpasset undervisningsplass. Ikke bare for denne elevens skyld, men av hensyn til de andre og. Men heldigvis er det ikke så ofte det skjer.»

Det virker som både Linns og Åges oppfatning at det er enkelte elever med alvorlig problematferd som ikke «passer inn». Mer om dette senere.

6.1.2 Relasjon

Mens det å være «sosial» lett kan oppfattes som omgjengelighet og det å trives i selskap med andre (Skirbekk, 2014), konnoteres «relasjon» i psykologisk forstand til dypere forbindelser eller følelsesmessige forhold til andre mennesker (Malt, 2009). Begrepet relasjon går igjen i Åges svar. Da spesielt relasjonen mellom elev og lærer. Han understreker flere ganger at hvis man som lærer kan ha en god relasjon til et barn som viser problematferd, kan det være nøkkelen til å redusere denne atferden. Ogden (2012) trekker frem sosial kompetanse (kan oppnås med sosial trening) som en forutsetning for å nå sosiale mål som å etablere positive sosiale relasjoner til jevnaldrende så vel som til voksne. Siden sosial trening har en slik sterk tilknytning til det å kunne oppnå gode relasjoner, er Linn også på en måte inne på emnet relasjon selv om hun ikke eksplisitt nevner ordet. Gode relasjoner er også en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal kunne fungere (Ogden, 2009, s. 137). Som lærer i segregeringstiltaket til Tore, ble det viktig for Åge å bli kjent med eleven og finne hans interesser og bygge videre på disse.

Utdanningsdirektoratet (u.å.-b, s 14) trekker frem forskning som viser at elever med mye negativ atferd, som til tross for dette hadde en positiv relasjon til læreren, var langt bedre likt i klassen enn elever med både negativ atferd og negativ relasjon til læreren. Det vil si at elev-lærer-relasjonen har mer å si for hvordan eleven blir godtatt av klassen enn graden av uønsket atferd.

6.2 Inkludering – Hva er det?

Et av mine overgangsspørsmål var hva lærerne legger i ordet inkludering. Linn legger vekt på tilhørighet og at man skal få lov til å være med som resten. Åge snakker om aksept av forskjellige forutsetninger og væremåter, og antyder at et kriterium for å oppnå denne aksepten er at alle oppfører seg på en grei måte. Videre i intervjuet kommer det fram at begge

informantene anser at inkludering skal være et mål og at det er et viktig mål. Å gjennomføre inkludering i praksis derimot er ikke like lett, spesielt med tanke på alvorlig problematferd. Åge omtaler segregering som en «siste utvei».

At det er gjennomgående i begge intervjuene at inkludering er et overstående mål, men så vanskelig å gjennomføre, kaster lys over de sterke nasjonale føringene som sikter mot full inkludering og problemene på lokalt nivå beskrevet i teoridelen. Begge er veldig klare på at inkludering er det optimale, men at det i enkelte tilfeller er nærmest umulig.

6.3 Problematerd- Hva er det?

Linn mener problematerd hovedsakelig kan knyttes opp mot det sosiale. At elever med problematerd har problemer med å forstå de sosiale faktorene. De skjønner ikke helt hvordan man skal være med hverandre. Begge trekker frem regelbrudd; Linn mener slike elever ikke klarer på «følge reglene» i klasserommet og Åge sier at disse elevene ikke klarer å «følge beskjeder». Åge utdyper at elever med problematerd kan lage uro på flere arenaer (klasserommet, friminutter og ellers). De forstyrrer andre i den grad at det blir dårlig læringsmiljø, og de ødelegger for andres og egen læring. Her ser vi igjen at Linn fokuserer på sosiale aspekter, mens Åge holder fokus på læringen. Linn omtaler dessuten enkelteleven noe mer enn Åge, som også trekker inn klassens synsvinkel. I så måte kan man si at svarene utfyller hverandre og er samlet sett noe utfyllende i forhold til Læringscenterets definisjon av antisosial atferd beskrevet tidligere i oppgaven. (Det innebærer åpne fiendtlige handlinger ovenfor andre, vilje til å bryte regler og opposisjon mot voksen autoritet samt mer skjulte fiendtlige, regelbrytende og opposisjonelle handlinger.)

6.4 Tore og hans segregeringstiltak

Eleven, som begge mine informanter hadde erfaring med, gikk på mellomtrinnet og hadde tidligere i skolegangen ofte blitt tatt ut til spesialundervisning enten alene eller i gruppe. Denne gutten hadde lav impuls kontroll og ble veldig lett distraheret i større grupper, ifølge informantene. Han betegnes av Linn som en elev som hadde alvorlig problematerd. Eleven fikk mye en-til-en-undervisning, men var likevel sammen med ordinærgruppen i enkelte timer og hadde friminutt sammen med de andre elevene på skolen. Etter en spesiell episode ble han plassert i et tiltak utenfor skolens område med en lærer, Åge, og en assistent. Tiltaket varte i ca. tre måneder og fokuserte på fysiske/praktiske emner i tillegg til teori.

Da Tore før var tilstede i Linns klasse i enkelte timer, oppstod det ofte vanskelige situasjoner. Linn mener det ble gjort tilstrekkelig med forsøk på å inkludere Tore i klassen, men likevel sier hun: *«Man føler jo alltid at man kunne gjort mer»*. Elevene i klassen fikk for eksempel ofte lov til å være sammen med Tore der hvor han satt og jobbet. Til og med da han ble plassert utenfor skolen, fikk noen elever komme og besøke han.

6.4.1 Hyppige lærerskifter

Da Linn kom inn i Tores ordinære klasse, hadde elevene vært gjennom flere lærerbytter opp i gjennom årene. Dette var noe Linn mente påvirker elever som har atferdsproblemer veldig mye:

«De hadde kanskje ikke faste rutiner og stabilitet. Jeg fikk vite at det egentlig var en fin gjeng, men at de hadde byttet så mye. Det hadde blitt så mye at det kanskje hadde gått litt for langt. Jeg føler at jeg klarte å sette faste rammer, men det tok litt tid.»

Ifølge Odd Ivar Strandkleiv (u.å.) kan man ofte oppleve at klasser som har hatt hyppige lærerskifter utvikler negative læringsmiljøer og spesielt ...

«for utrygge elever vil hyppige lærerskifter kunne oppleves som utfordrende. Skolehverdagen vil fort kunne oppleves som lite forutsigbar dersom lærerne til stadighet slutter. Ikke minst vil lærerne være ulike i undervisningsstil, og de vil kunne vektlegge ulike forhold i sin undervisningspraksis, noe som kan oppleves som uforutsigbart for noen elever.

(Strandkleiv, u.å.)

6.4.2 De positive sidene

Innledningsvis i masteren står det skrevet om min pilotstudie, hvor en av de tidligere utfordrende elevene uttalte, at det var positivt både for han og ordinærgruppen at han ble satt i et smågruppetiltak. Når det gjelder disse «helt spesielle» tilfellene, slik som i Tores tilfelle, virker det som om det er en enighet i at segregeringen har positiv virkning. Åge forteller at;

«...det var en lettelse for klassen. De kunne senke skuldrene og ikke være redd for for eksempel trusler og fysisk vold rett og slett. Det ble en lettere stemning. Det var absolutt positivt.»

Linn:

«Man får mer fokus på læring i klasserommet. Man merker godt hvis en elev i klassen har mye problematferd så blir oppmerksomheten automatisk på denne eleven selv om man ikke ønsker det. Man kan prøve å overse så langt det går. Men til slutt så går det ikke.»

Her er det tydelig at Tore hadde en såkalt negativ elevpåvirkning på medelevene i form av at det ble brukt for mye tid på han i motsetning til læring. Linn understreker dette:

«Resten av elevene snakket ofte om at de hadde mistet så mye undervisningstid da denne eleven gikk fast i klassen.»

Man kan altså få inntrykk av at klassen fikk det bedre etter at Tore ble segregert. Men hvordan opplevdes dette for han? Åge som hadde ansvaret for tiltaket svarer:

«Det va ren lettelse for eleven også. Han var fornøyd, men mot slutten begynte han å kjede seg. Det var unaturlig å være så alene.»

6.4.3 De negative sidene ved segregering

Vi aner i slutten av Åges forrige svar at det finnes negative aspekter ved slike tiltak. Linn kommenterer at det va vanskelig for Tore å være sosial og at tilhørigheten til klassen ble svekket allerede før han ble omplassert da han ofte da også hadde en-til-en-undervisning:

«Jeg tror det ble vanskelig for han å ta kontakt med de andre i friminuttene og vanskelig å beholde vennene sine.»

Med dette in mente er det selvsagt at disse effektene eskalerte da han ble plassert utenfor skolen. Tore, ønsket ifølge både Linn og Åge å være mer alene selv. Men det er jo ikke alltid at et barn som viser problematferd ønsker å bli tatt ut av klassen. Linn utdyper:

«Det er og veldig dumt dersom en elev med atferdsproblemer egentlig ønsker å gå i en klasse. Slike elever som ender opp med en-til-en-undervisning mister sosial kontakt med medelever. Da kan det være vanskelig å komme inn i en klasse senere.»

Åge mener også at å være alene i et tiltak har sine negative sider:

Det er veldig unaturlig. Man bør ha en plan slik at eleven det gjelder senere kan fungere med andre. Eller så er man tilbake til null. Man skal tilbake til samfunnet til de andre. Man må ha en slags tilvenning med små grupper først og større grupper etter hvert. Man må ha en langsiktig plan med overgang til normal skole.

6.4.4 Stigmatisering

På spørsmål om det kan virke stigmatiserende å ta ut en elev, svarer Åge:

«Jeg tror ikke han selv tenkte på det i det hele tatt, nei. Han har vært vant med å bli tatt ut fra første klasse til spesialundervisning både alene og i gruppe. Både han og klassen var vant til det.»

Det hevdes med andre ord at siden dette har blitt gjort mye, ligger det ikke noe stigma i å bli segregert. Germeten et al. (2006) hevder på samme vis at deltidsspesialundervisning og støtteundervisning er så «normalt» i Finland at det skjer på en ikke-stigmatiserende måte.

Linn trekker derimot inn at medelevenes opplevelse av dette tiltaket kunne virke noe fordømmende og negativt på systemets og elevens omdømme:

«Noen av elevene sa at han ble «kastet ut av skolen». Så vi måtte ha en lang dialog med elevene og forklarte dem at det var ikke det som var tilfellet. Tilfellet var at det var bedre for eleven selv og hans læring som var grunnen for at han ble flyttet. Det var ikke slik at han måtte det. For det gikk rykter på skolen om at han ble kastet ut.»

Noe av den samme tankegangen rundt hvordan medelever bør informeres hvis en elev blir segregert, ble også omtalt av en av lærerne i min pilotstudie. Det er viktig å understreke at grunnen for segregering i hovedsak er at eleven lærer bedre på denne måten.

6.4.5 Teoretiske perspektiver på problematferden

Det kan virke som om både Linn og Åge inntar flere perspektiver når de snakker om problematferd. Kontekstuelle rammer som ligger i klasserommet og i undervisningen ble det jobbet med før de gikk til «siste utvei», som Åge kaller det. I tiltaket som eleven ble gående i benyttet Åge flere perspektiver. Individperspektivet ble brukt gjennom kartlegging av elevens gode sider:

«Det er viktig å se på de positive egenskapene til barnet, spesielt de som viser problematferd. Man bør skape relasjoner til de og forstå hva de er gode til og interessert i slik at man kan bruke det i forskjellige fag.»

Med dette perspektivet medfølger også at negative kjennetegn som tillegges eleven. Dette kommer ikke fram i akkurat dette spørsmålet, men det ble gjort noen karakteristikker av denne gutten, som «lav impuls kontroll» (Linn) og «lett å distrahere» (Åge) i løpet av intervjuet. I et systemisk perspektiv skal slike karakteristikker ikke tillegges eleven, men omstendighetene. Jeg mener likevel at dersom en elev viser en form for problematferd over lengere tid, bør man kunne si det som det er. Det betyr nødvendigvis ikke at denne oppførselen ikke kan endres, som tidligere nevnt.

Det sosialøkologiske perspektivet ble blant annet benyttet gjennom et tett samarbeid med foreldrene til Tore. Gjennom å snakke med eleven om hva som ligger forut for uønsket atferd og forsøke å endre elevens virkelighetsoppfatning kan man si at Åge benyttet aktørperspektivet samt mestrings- og det sosialkognitive perspektiv. Ved å gi belønning for ønsket atferd i form av ros eller «noe spesielt» ved slutten av uka, ble atferdst teori benyttet.

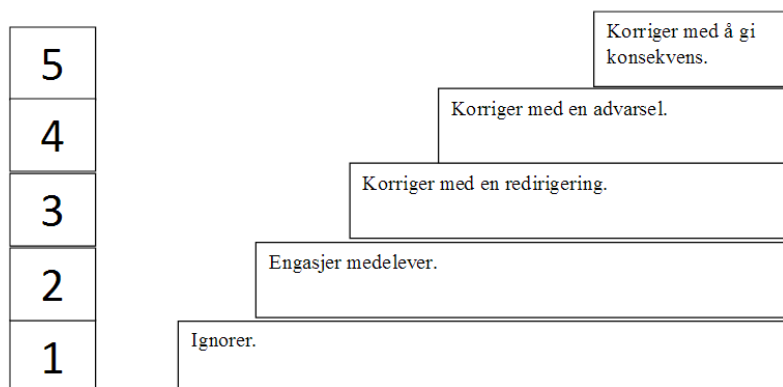
Kort sagt kan omtrentlig alle perspektivene som er nevnt i teoridelen trekkes ut av informantenes forskjellige svar dersom man analyserer intervjuene i helhet, her spesielt i Åges svar da han var den med hovedansvaret for Tore. Det virker som om det er et samspill mellom det individorienterte perspektivet på den ene siden og det systemiske perspektivet på den andre.

6.5 Generelle betraktninger

6.5.1 Takling av problematferd i klasserommet

Prinsippet om laveste effektive tiltaksnivå handler om å gjøre så lite som mulig for å gjenopprette arbeidsro og et godt læringsmiljø. Hvis en elev er urolig kan læreren først henvende seg til hele klassen og for eksempel minne om regler eller gi korrigerende beskjeder. Dersom dette ikke hjelper, bør man ta det opp med enkelteleven på tomannshånd. Det vil si at man gjør sitt beste for å unngå konflikter og ikke overreagere, i motsetning til *konfrontasjonsprinsippet* som hevder at læreren skal sette hardt mot hardt (Ogden, 2009, s. 140-142).

Prinsippet om laveste effektive tiltaksnivå ligger til grunn for Bergkastet et al. (2009) sin reaksjonstrapp, som viser hvilke steg man skal gå i gjennom når uønsket atferd oppstår (Bakken, 2014, s. 5-6).



Grafisk innhold 3 Bakken (2014, s. 5)

Her kommer det fram at man først skal forsøke å ignorere problematferden, og videre engasjere medelever, slik at enkelteleven ikke får oppmerksomheten den er ute etter. Etter korrigeringer og til slutt en advarsel, må det komme en konsekvens dersom den uønskete atferden ikke opphører. Denne bør man ifølge Bakken gi på tomannshånd for å unngå uthenging (ibid.). Linn hinter til en slik fremgangsmåte ved to anledninger i intervjuet: *«Man kan prøve å overse så langt det går. Men til slutt så går det ikke.»* Og:

«Man prøver å overse fordi man vet at eleven er ute etter oppmerksomhet. Skal man da begynne å jobbe mot den eleven og ta han ut, så går ikke det heller fordi man er alene som lærer i klassen.»

Begge informantene trekker frem ros som et godt verktøy for å redusere problematferd. Dette er viktig i trinn en av reaksjonstrappen, at man ignorerer uønsket atferd, samt at man gir ros dersom atferden opphører. Linn forteller at det er viktig å holde fokus på positiv oppmerksomhet når utfordrende elever gjøre noe som er bra. «Da skal de få ros», sier hun. Videre: *«Gjør de noe galt får de en advarsel, dersom problematferden fortsetter så blir det en konsekvens av det. For eksempel så ringer vi hjem til foreldrene.»*

Åge sier omtrentlig det samme da jeg spør han om hva som fungerer best for å redusere problematferd: *«At man anerkjenner de som gjør det godt, at de får ros. Og hvis mulig at man kan ignorere dårlig atferd. At man tar de elevene når de gjør gode ting. Altså forsterke god atferd.»*

6.5.2 For høy terskel for å kunne bli tatt ut

Kauffman et al. (1995) som stiller seg kritisk til full inkludering kommer med atferdsrelaterte eksempler som underbygger dette synet. Blant annet nevnes en jente som er faglig sterk, men meget opposisjonell, truer og krangler med medelever og ofte roper negative ting om seg selv mens hun hamrer hodet i pulten. Jenta ble først evaluert til spesialundervisning etter at hun forsøkte å henge seg fra en persiennetråd i klasserommet (Kauffman et al., 1995, s. 383-384). Det kan ut i fra denne historien virke som om terskelen kan være for høy for å kunne ta ut elever og at det må en alvorlig episode til før slike tiltak trer i kraft. Dette kunne både Åge og Linn bekrefte. Eleven som ble segregert fra Linns klasse hadde et alvorlig opptrinn, som førte til at de måtte handle raskt og få eleven vekk fra klassen både for elevens egen del og for klassens sikkerhet. På spørsmål om terskelen er for høy for å kunne ta ut elever, svarer Linn: *«Ja, det må veldig mye til for at en elev skal kunne bli tatt ut. Men det er veldig forskjellig fra skole til skole.»* Åge mener at terskelen ikke nødvendigvis er for høy.

Likevel er begge enige da jeg spør spørsmålet på en litt annen måte; om det burde vært enklere å ta ut elever som viser problematferd fra klassen, slik at alle parter får en «pause», og slik at eleven får spesialoppfølging. Åge:

«Hvis det hadde vært mulig, ja. Men det er ikke slik. Man kan ikke ta ut en elev eller noen elever med en annen voksen, fordi det er ikke praktisk mulig. Det er ikke så mange voksne. Det er et ressursproblem, så i praksis fungerer det ikke slik.»

Linn: *Man burde aller helst kunne ha tatt ut eleven før den blir vanskelig. Det kan være vanskelig å se på eleven at det er like før de utagerer. Men hvis man klarer å se det og kan ta de ut da, kan det være en bra ting. Da bør man kjenne eleven veldig godt.*

Ut i fra disse utsagnene er det tydelig at det dersom man på enklere vis skulle kunne tatt ut elever som viser problematferd fra klasserommet, kreves både flere ressurser i form av lærere/spesialpedagoger samt at disse har en nær relasjon til de utfordrende elevene. Slik kan lærerne se når en elev er i en situasjon som er i ferd med å eskalere.

6.5.3 Resurser og økonomi

Jeg spurte videre om det kunne vært lettere å inkludere alle dersom man hadde flere lærere til stede. Åge mente det kanskje kunne være en løsning, men at det er veldig personavhengig: *«Personer som er genuint interessert i elevene og i å skape relasjoner er viktig. Uansett om de er spesialpedagoger eller ikke.»* I tillegg legger han vekt på god autoritativ lederstil: *«Og samtidig må man ha den trygge voksne som er en god leder. Det skal ikke være tvil om hvem som bestemmer.»*

Han legger til at dersom man skal ha en høyere lærertetthet må skolen ha god økonomi:

I forhold til voksentetthet, hvis skolen har dårlig økonomi, så blir det større klasser. Og flere elever. Da blir det absolutt mye vanskeligere å se alle. Så det er klart at økonomien har en god del å si der.

Linn er mer resolutt i sitt svar. Hun mener at for få lærere i klassene er et reelt problem:

«Jeg ser ofte at det er noen elever som trenger å få en pause. Hadde man bare hatt en til voksen tilstede, kunne man tatt de ut i en mindre gruppe hvor de kunne få jobbet med for eksempel praktiske ting eller sosial trening.»

Videre legger hun nok en gang til hvor viktig det er med sosial trening. På spørsmål om hvordan økonomien spiller inn på voksentetthet, svarer hun det koster mye:

Det er veldig vanskelig og det skal mye til før man får ekstra ressurser i form av flere lærere. Hvis en elev skal ha en-til-en-undervisning med en lærer, koster jo det vanvittig mye. Det er vanskelig nok å bare få en assistent inn til en klasse. Så det koster mye å få en lærer på en elev. Det er nok derfor at det skal så mye til før man får denne ressursen.

Mot avslutningen av intervjuet kom Linn igjen inn på ressurs spørsmålet:

«Jeg tror det som er viktig er å komme inn tidlig. Hvis man da får fokus på sosial trening tidlig og i tillegg kan ha en ekstra lærer som kan ta ut de som skaper uro og får tatt de fort, tror jeg det ville vært enklere. Mer ressurser kunne virkelig ha hjulpet.»

6.5.4 Kronglete prosesser

På spørsmål om tanker rundt den norske tiltakskjeden for spesialundervisning, mente Åge at det tar for lang tid:

«Jeg tenker at det tar for lang tid. Det er det ingen tvil om. Uansett om det er problematferd eller om det handler om faglige problemer så tar saksgangen alt for lang tid. Det er det ingen tvil om. Jeg opplevd en saksgang som har tatt over et halvt år.»

Linn er ikke så godt kjent med emnet da hun er nyutdannet og de som har hatt vedtak i hennes klasse har hatt det fra før hun startet. Hun refererer likevel til kollegaers erfaringer med at det tar for lang tid: *«Jeg har hørt fra lærere at det tar veldig lang tid og at de blir frustrerte. Det er mye forarbeid, og når de har kommet inn i systemet så må man fortsatt jobbe mye med papirarbeid.»*

Lærerne er begge altså kjent med at dette kan ta lang tid og viser skepsis til denne fremgangsmåten. Kanskje har vi noe å lære fra Finland? Germeten et al. (2006, s. 62) skriver i sin rapport:

«Tilsynelatende har skoler og barnehager stor avgjørelsesmyndighet i kartlegging og henvisning eller «overføring» av elever til spesialundervisning. Den virker lite byråkratisk og har en effektiv ressursutnyttelse.»

Jeg spør meg selv om det er fordelaktig å ha en byråkratisk tiltakskjede som legger så mye av ansvaret til andre systemer/tjenester (og foreldre) i stedet for at læreren og skolen selv kan effektivt avgjøre hvilke effektive tiltak som skal til?

6.5.5 Hva skal til for å få til inkludering av de utfordrende elevene?

Jeg stilte spørsmål både ved hvordan denne enkelteleven eventuelt kunne innlemmes i klassen, samt generelt om hvordan barn med atferdsproblemer kan inkluderes. Begge informantene er enige om at full inkludering må være et overhengende mål, men at det i praksis er vanskelig. Linn mener at ikke alle passer i et klasserom:

«Det er litt vanskelig. Jeg håper at man kan klare å inkludere alle. Man har jo et ønske om det. Man jobber jo med det hver dag. Og man ser jo at elevene som sliter med alvorlige atferdsproblemer ofte faller litt i fra. Det er veldig trist.»

Åge snakker om at det er positivt dersom man klarer å inkludere alle, og om at det kan være ganske lærerstyrt om man får det til eller ikke. Han er en forkjemper for mer fysisk aktivitet i skolen og mener dette kan komme barna med atferdsproblemer til gode. Om full inkludering sier han:

«Ja, det kommer jo litt an på fra klasse til klasse. Målet må være det. At alle skal føle seg inkludert og verdsatt. Men i noen klassesammensetninger så går ikke det. Men målet må være det.»

Her ser vi igjen hvilken innvirkning den nasjonale og politiske føringen mot full inkludering har på lærerne. Begge enige om at full inkludering må være et mål, som Åge sier det. Uten å bli for kritisk vil jeg hevde at dette virker som en nærmest ren ønsketenkning med tanke på hvor tydelig begge er på at enkelte ikke rett og slett ikke «passer inn».

6.5.6 A4-systemet – Passer alle inn?

Selv om målet er full inkludering, er både Åge og Linn enige om at skolesystemet er rigid og at det gjør at noen ikke «passer inn». Linn:

«Det er ikke rettferdig for de andre i klasserommet at de ikke skal få den læringen de har krav på fordi man må rette all oppmerksomhet mot å roe ned en elev som kanskje egentlig ikke passer til å gå i en vanlig «A4-skole».»

Slik det er påpekt i teoridelen, er det oftere at gutter har problematferd. I alle problematferdskategoriene til Nordahl, med unntak av sosial isolasjon, er det gutter som dominerer med ca. dobbelt så mange tilfeller enn blant jenter (Overland, 2006). En undersøkelse fra NOVA i 2014 viser at guttene henger etter jentene i alle fag, med unntak av kroppsøving (Kolberg et al., 2016). Åge snakker om en visjon om et skolesystem med mer

fysisk aktivitet. Han mener flere elever kunne hatt gått av å være i et slikt tiltak som Tore gikk i nettopp på grunn av fokuset på kroppslig aktivitet:

Skolen er på mange måter laget for de stille jentene som sitter og jobber stilt og fint. Og det er mange gutter som ikke passer inn i det systemet der. Men det kan også være at jenter har godt av det. I min drømmeskole er det mer bevegelse og praktisk arbeid kombinert med teoretisk arbeid. At man knytter teorien til praktisk arbeid tror jeg er supert, spesielt i matematikk for eksempel.

Dette sammenfaller med Lavy og Schloss (2010) sin studie som påviste positiv sammenheng mellom elevenes resultater og proporsjonen av jenter i klassen. Ved å endre kontekstuelle faktorer, som mer fysisk aktivitet, kunne kanskje full inkludering bli lettere å oppnå?

6.5.7 Negativ elevpåvirkning?

Jeg fortalte at forskningen er delt når det kommer til såkalt negativ elevpåvirkning. Noen mener at å inkludere barn med problematferd får negative ringvirkninger for klassens atferd og prestasjoner. Andre mener at dette ikke har noen betydning. Linn responderte ganske kategorisk:

«Jeg tenker at det går veldig mye ut over medelevene. I alle fall i alvorlige tilfeller. Det kan jo og være positivt at elevene lærer at man er forskjellige».

Så trekker hun inn Tores tilfelle: *«Men i dette tilfellet gikk det veldig mye ut over de.»* Dette sammenfaller med Bonesrønning et al. (2008) sine refererte kvantitative undersøkelser om negativ elevpåvirkning. Åge går i en litt annen retning, og tar tak i svakhetene ved disse undersøkelsene, nemlig lærerens rolle:

«Jeg tror det er veldig læreravhengig det der. Det er positivt for en klasse hvis man klarer å tilpasse undervisninga for alle. For mange er det vanskelig å sitte i ro og de må være i bevegelse. Får man til å ha god variasjon i undervisningen, så kan det være bra for alle.»

På nytt vektlegger han relasjon og fremhever god tilpasset undervisning som kan gagne elevene som er urolig:

Og forsøke å tilpasse undervisninga slik at denne eleven føler seg inkludert. Det kan komme hele klassen til gode. Det er veldig lærerstyrt. At man må tørre å gjøre noen tiltak slik at klasserommet er en grei plass å være for alle, og ikke bare de som er flink til å sitte i ro ved pulten sin. Mye av problematferden kan nok komme av at det blir rett og slett litt for kjedelig og for mye stillesitting. Noen elever kommer utfor denne rammen, men det er veldig sjeldent.

6.5.8 Spesialundervisning som unnskyldning for luke ut uromomenter

På spørsmålet om spesialundervisning og elevens rett til opplæring fungerer som en unnskyldning for å ta ut uromomenter fra normalklassen, svarer Åge:

Det tror jeg forekommer. Også for å skåne elevene i klassen. Jeg er helt sikker på at det forekommer.

Linn mener dette er problematisk: *Ofte blir de med problematferd tatt ut til spesialundervisning sammen med de som er faglig svake. Det kan bli helt krasj. De faglige svake kan kanskje være sosialt sterke, mens de andre som har sosiale svakheter får ikke noe særlig ut av å jobbe med det faglige.*

I rapporten fra forskningsprosjektet *Skole og samspillsvansker* meldte at lærerne definerer nærmere 50% av elevene som får spesialundervisning som elever med atferdsvansker og få elever hadde fått tiltak for å styrke sosial kompetanse (Sørli & Nordahl, 1998).

Linn mener det kan fungere bedre dersom man har to forskjellige former for IOPer (individuell opplæringsplan); en for sosial kompetanse og en for faglig kompetanse.

6.5.9 Inkluderingspresset – og tilpasset opplæring

Jeg stilte spørsmål om det er et press på lærere for å inkludere. Åge svarte at det ligger mer press i det å drive tilpasset opplæring, at alle skal få sin tilrettelagte undervisning:

«At man må se hver enkelt elev er ikke bestandig så lett»

Inkludering og tilpasset opplæring opptrer ofte som et begrepspar i teori, forskning og styringsdokumenter. Man kan si at inkludering forutsetter tilpasset opplæring, men tilpasset opplæring forutsetter ikke inkludering. For å kunne inkludere alle elevene i en klasse må læreren kunne gi hver enkelt elev en skreddersydd tilpasset opplæring etter elevens forutsetninger og nivå. I motsatt tilfelle har vi Tores eksempel der tilpasset opplæring ble fulgt som rettesnor mens inkluderingen uteble for en periode. Linn ser også på den tilpassede opplæringen som utfordrende:

«Man har jo veldig lyst til å tilpasse til alle og at alle skal føle de får et virkelig utbytte av det man gjør. Jeg er veldig glad i stasjonsundervisning der man kan lære på forskjellige måter. At man kan møte elevene på forskjellige måter. Man klarer jo ikke å gjøre det i hver økt, man prøver jo så godt man kan.

Videre i dette svaret snakker Linn igjen om ressursmangel og at det vanskelig å ha en klasse alene.

6.5.10 Tidligere innsats?

Den norske statistikken viser at spesialundervisningstiltak øker fra første til tiende trinn (se kapittel 1.4). Linn mener at dette er et problem, at vanskeligstilte elever har best av å få spesialundervisning tidligere, og stiller seg kritisk til en såkalt «vente-og-se»-strategi eller «det-blir-kanskje-bedre»:

«Det er så viktig at de får det i starten for hvis de ikke får til det grunnleggende, som å skrive og regne, går det ut over hele de videre opplæringa. Det er viktig at man har en ekstra innsats i starten av skolegangen. Jeg synes det er så dumt å se når de kommer i syvende og de skal ha spesialundervisning, og så ser man at det er det grunnleggende som de de sliter med, og de har ikke hatt spesialundervisning før.»

Da jeg spurte om enkelte kunne hatt bedre av å få spesialundervisning tidligere, svarte Åge at han mente han at de fleste ville ha best av å bli inkludert i en klasse og få tilpasset opplæring.:

«Men noen har best av å bli tatt ut. Generelt mener jeg at det beste er å tilpasse undervisninga. Variert undervisning tror jeg er det de fleste har mest bruk for.»

Igjen ser vi at det finnes unntak. At noen få har best av å bli tatt ut til spesialundervisning ifølge begge informantene.

6.5.11 Segregering sett i et samfunnsperspektiv

På spørsmål om hvordan de ser på segregering av barn med alvorlig problematferd i et videre samfunnsperspektiv, svarer Linn at segregering ikke nødvendigvis er et onde, og refererer til Tores eksempel: *«Jeg synes at det er mye bedre for den eleven å få undervisning en annen plass. Da er eleven mer avslappet og man slipper problemene som oppstår i en gruppe.»*

Videre trekker hun inn at praktiske emner kan gjøre eleven god på noe annet enn skrivning og regning: *«Eleven kan bli flink på en ting i et slikt tiltak. Noe eleven kan jobbe videre med. Det er jo ikke meninga at alle skal bli akademikere og sitte og skrive og regne. Likevel er det sosiale bakdeler ved å være alene i et segregeringstiltak, som tidligere nevnt. Linn påpeker dette på nytt:*

«Det kan være vanskelig for en elev som har vært alene i et tiltak og komme tilbake til klassen igjen. Å være sosial. Man får jo venner på skolen og de er ofte de man er sammen med på

fritida. Hvis man da får undervisning utenfor skolen så kan det være vanskelig å opprettholde kontakt.»

I et videre perspektiv kan dette gå ut over barnets videre liv, mener Linn: *Hvis man blir vant til å være alene i et tiltak, og så senere skal ut i jobb i samfunnet så kan det være vanskelig.*

Åge svarer med samme mynt: *«Hvis det blir for mye en-til-en-undervisning tror jeg man gjør samfunnet og spesielt den ene eleven en bjørnetjeneste. For det er veldig unaturlig å være alene i samfunnet. Så om man ikke klarer å inkludere noen i en hel klasse, mener jeg at de i alle fall bør ha noen med seg. At man ikke skal være helt alene som elev. Det virker logisk for meg.»*

Ut i fra disse utsagnene blir det tydelig at begge informantene mener at å være helt alene i et fulltids segregeringstiltak kan få uheldige konsekvenser. Det kan virke som om deltidssegregering i heterogene grupper (ikke alene), er en ordning som både Linn og Åge mener kan være fornuftige tiltak.

7 AVSLUTNING

Norsk skolehistorie forteller oss at vi har gått fra en ekskluderende til en inkluderende skole. Når det kommer til utfordrende elever sa en av lærerne i pilotstudien til meg: «Det finnes ingen fasit på hvordan man skal takle disse». Før ble elever som hadde alvorlig problematferd enten ekskludert eller sendt på spesialskoler, mens i dag blir det frontet fra mange hold at alle skal inkluderes i sine ordinære klasser. Dette kan sies å være to ytterpunkter for hvordan man skal behandle utfordrende elever; å enten ta de ut av klassen på heltid (spesialskole/spesialklasse/smågruppetiltak/en-til-en-undervisning) eller at man skal inkludere de i klassen (full inkludering). Et aspekt ved full inkludering er at man kan endre rammene slik at alle passer inn ved for eksempel å ha mer praktisk og fysisk aktivitet. Likevel ser det ut til at enkelte elever vil falle i fra og ikke passe inn. I spenningen mellom full inkludering og «full segregering» vil jeg argumentere for at det kanskje bør finnes en mellomløsning. En balansert form for positiv diskriminering med muligheten for å kunne ta ut en eller flere elever når det er behov for det. Dette virker det som om begge mine informanter er enige i. For at det skal kunne fungere slik kan det tenkes at flere ressurser bør inn i skolen i form av flere lærere/spesialpedagoger, og at den langtekkelige prosessen som fører til enkeltvedtak bør kanskje forandres eller effektiviseres.

Jeg vil avslutte med noen konkluderende tanker fra Kauffman et al. (1995, s. 389):

A century ago, overenthusiasm for the institution as the sole placement option for people with disabilities resulted in great injustices and the needless exclusion of many individuals from regular schools and communities. Perhaps overenthusiasm for the regular schools and the regular classroom as the sole placement option for students with disabilities has the potential for creating an equal tyranny. While we attempt to make regular schools and classrooms inclusive in the best sense for as many students as possible, we should not be guided by overgeneralizations or become detached from the realities of classroom teaching.

Kilder

- Backe-Hansen, E. (2009). Barn. Hentet 01.09.2016, fra <https://www.etikkom.no/fbib/temaer/forskning-pa-bestemte-grupper/barn/>.
- Bakken, K. G. (2014). Å mestre uønsket atferd og uforutsette hendelser i skolen. Hentet 10.09.2016, fra https://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/407/2/Bakken_Kent.pdf.
- Berger, A. L. (2013). Utarbeidelse av IOP i skolen. Upublisert Powerpoint-presentasjon brukt i forelesning for IMALU 1.-7. Tromsø kommune.
- Bonesrønning, H. (2008). Peer group effects in education production: Is it about congestion? *Journal of Socio-Economics*, 37(1), 328-342.
- Bonesrønning, H., Iversen, J. M. V., & Pettersen, I. (2011). Antall enkeltvedtak i grunnskolen øker – til fordel for elever som ikke mottar spesialundervisning? Hentet 25.04.2016, fra http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/5_antall_enkeltvedtak_grunnskolen.pdf.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307.
- Carrell, S. E., & Hoekstra, M. L. (2010). Externalities in the Classroom: How Children Exposed to Domestic Violence Affect Everyone's Kids. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(1), 211-228.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Endrerud, T. (2003). Atferds- eller samspillsvansker sett i et økologisk systemprespektiv. Hentet 11.10.2016, fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4310/h06/undervisningsmateriale/Atferds-og%20samspillsvansker.doc>.
- Figlio, D. N. (2005). *Boys named Sue : disruptive children and their peers*. Cambridge, Mass.: Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research.

- Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 69-83.
- Folkehelseinstituttet. (2015). ADHD - faktaark. Hentet 23.03 2016, fra <http://www.fhi.no/tema/adhd/fakta-om-adhd>.
- Forland, K. (2016). *Fremtidens skole og inkludering- en diskursanalyse av NOU 2015:8*. Lesedato 23.09.2016. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2399022>.
- Friesen, J., Hickey, R., & Krauth, B. (2008). Disabled peers and academic achievement
Hentet 13.04.2016, fra https://www.researchgate.net/profile/Brian_Krauth/publication/247712669_Disabled_Peers_and_Academic_Achievement/links/00b49535accb3c83e5000000.pdf
- Germeten, S., Johansen, O. M., & Niiranen, L. (2006). Støtteundervisning og spesialundervisning i Finland - Rapport fra en studiereise Hentet 19.04.2016, fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Finland_spesialpedagogikk.pdf.
- Gillberg, C., & Eide, J. (1998). *Ett barn i hver klasse : om barn og unge med DAMP/MBD og ADHD*. Oslo: Praxis forl.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2002). Inferring Program Effects for Special Populations: Does Special Education Raise Achievement for Students with Disabilities? *Review of Economics and Statistics*, 84(4), 584-599.
- Hartman, J. (2001). *Grundad teori : teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmesland, H. (2007). Rommet imellom : Peter L. Bergers dialektiske kunnskapssosiologi i lys av klassisk sosiologi (Hentet 06.10.2016, fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25096/SISTEeksamenxEndeligxversjon.pdf>).

- Holtermann, S. (2015). Venteliste til spesialskoler. *Utdanningsnytt*. Hentet 02.09.2016, fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2015/januar/venteliste-til-spesialskoler/>.
- Holtermann, S., & Jelstad, J. (2012). Dobling i antall elever utenfor normalskolen *Utdanningsnytt*. Hentet 24.08.2016, fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2012/september/dobling-i-antall-elever-utenfor-normalskolen/>.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Flaatten, S. V. (2006). I randsonen : forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon (Hentet 22.09.2016, fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Smagrupperapport.pdf>).
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Grini, N. (2011). Få dem ut av klassen! *Bedre Skole*, 3. Hentet 30.08.2016, fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3-11/BedreSkole-0311-Jahnsen_Neergaard_Grini.pdf.
- Jortveit, M. (2014). Inkludering i en flerkulturell skole : en kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere. Hentet 10.10.2016, fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/330705/82%20Maryann%20Jortveit%20av%20handling.pdf>.
- Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Baker, J., & Riedel, T. M. (1995). Inclusion of All Students with Emotional or Behavioral Disorders? Let's Think Again. I J. M. Kauffman & D. Hallahan, P. (red.), *The Illusion og Full Inclusion* (s. 381-392). Austin, Texas: PRO-ED Inc.
- Kolberg, M., Kalajdzic, P., Skei, L., Edvardsen, I., & Honningsøy, K. H. (2016). Guttene ligger langt bak jentene i skolen. *Norsk Rikskringkasting*. Hentet 20.10.2016, fra <https://www.nrk.no/norge/-guttene-ligger-langt-bak-jentene-i-skolen-1.13101186>.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.

- Kunnskapsdepartementet (2012). Mandat. Hentet 17.10.2016, fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Om%20senteret/Mandat.pdf>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lovdata.no (2016). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 15.10.2016, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Lund, J. H. (2010). Forholdet mellom tilpasset opplæring og rett til spesialundervisning. Hentet 26.09.2016, fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31307/Masteroppgave_JxrgenxHildalxLund.pdf.
- Læringsmiljøsenderet.no. (u.å.). Historia til senteret. Hentet 15.10 2016, fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/om-senteret/historia-til-senteret/#historikk>.
- Malt, U. (2009). Relasjon. *Store norske leksikon*. Hentet 20.10.2016, fra <https://sml.snl.no/relasjon>.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2007). Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007 Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet. Hentet 26.09.2016, fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/279073>.
- Mikkelson, D. (2014). Work of Fiction. *Snopes.com*. Hentet 20.10 2016, fra <http://www.snopes.com/politics/quotes/adhd.asp>.
- Mong, H. H. (2009). Fysisk aktivitet som et verktøy for å styrke relasjoner og prestasjoner hos elever med atferdsvansker – en kvalitativ studie blant lærere (Hentet 03.09.2016, fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Klasseledelse/Mong%2C%20Hanne%20Herigstad.pdf>.
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013 - Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Utdanningsforskning.no*. Hentet 11.10.2016, fra

[http://utdanningsforskning.no/artikler/norsk-skole-anno-2013---okende-ekskludering-
under-dekke-av-inkludering/](http://utdanningsforskning.no/artikler/norsk-skole-anno-2013---okende-ekskludering-
under-dekke-av-inkludering/).

Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* (Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet): Høgskolen i Hedmark.

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A., Manger, T., & Læringscenteret. (2003). *Alvorlige atferdsvansker : effektiv forebygging og mestring i skolen : Veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.

NSD. u.å. Hentet 19.10 2016, fra

http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre Skole*, 4, 23-27. Hentet 10.09.2016, fra

http://www.ogden.no/filer/adferdsproblemer_bedreskole.pdf.

Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*, (3), 58-63. Hentet 05.10.2016, fra

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3_10/Olsen_BedreSkole-3-10.pdf.

Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene : om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforl.

Piotrowska, P. J., Stride, C. B., Croft, S. E., & Rowe, R. (2015). Socioeconomic status and antisocial behaviour among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 35, 47-55. Hentet 07.10.2016, fra

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272735814001652>.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- . The Pygmalion Effect. (u.å.). *Duquesne University*. Hentet 27.04.2016, fra <http://www.duq.edu/about/centers-and-institutes/center-for-teaching-excellence/teaching-and-learning/pygmalion>.
- Roald, T., & Kjøppe, S. (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos*, 86-99. Hentet 06.10.2016, fra <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/psyke/article/view/8430/6988>.
- Rønold, I., Jahren, A., & Sælebakke, K. B. (2015). Venstre-politiker trekker seg etter hets. VG. Hentet 15.04.2016, fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/venstre-politiker-trekker-seg-etter-hets/a/23468586/>.
- Sander, K. (2016). Problem. *Estudie.no*. Hentet 08.08 2016, fra <http://estudie.no/hva-er-et-problem/>.
- Skirbekk, S. (2014). Sosial. *Store norske leksikon*. Hentet 20.10.2016, fra <https://snl.no/sosial>.
- Skre, I. B. (2014). Atferdsterapi. Hentet 03.10.2016, fra <https://snl.no/atferdsterapi>.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet : en lærerveiledning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Sorkmo, J. (2010). STATPED - Siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk - En faktaframstilling (Hentet 09.10.2016, fra http://www.statped.no/globalassets/om-statped/statpeds_historie/stateds-historie.pdf).
- Strandkleiv, O. I. (u.å.). Psykisk helse. *Elevsiden.no*. Hentet 20.10.2016, fra <http://www.elevsiden.no/sporsmalogsvaer/1100043154>.
- Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole - hva er det? I K. J. Solstad & T. O. Engen (red.), *En likeverdig skole for alle?* (s. 115-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen : en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forl.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (vol. 12a/98). Oslo: NOVA.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori : for helsefag*. Bergen: Fagbokforl.
- Thune, T. (2015). Norsk Utdanningshistorie. *Store norske leksikon*. Hentet 07.10.2016, fra https://snl.no/Norsk_utdanningshistorie.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Hentet 13.04.2016, fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Hentet 09.10.2016, fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet (u.å.-a). Klasseledelse. (01.10.2016), <http://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/klasseledelse-2/klasseledelse.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet (u.å.-b). Relasjoner mellom elever. Hentet 19.10.2016, fra <http://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfId=110406>.
- Utdanningsnytt.no. (2012). Spesialskolenes historie. Hentet 10.09 2016, fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2012/september/spesialskolenes-historie/>.

1 VEDLEGG: INVITASJONS-E-POST

Hei!

Jeg heter Håvard Walseth og studerer integrert master i lærerutdanning 1. - 7. trinn ved UiT i Tromsø. I november skal jeg levere masteroppgaven min, som omhandler problematferd og inkludering.

I norsk politikk fokuseres det på at alle elever skal inkluderes i normale klasser. Men jeg ønsker å se på alternative løsninger når det kommer til barn som utviser høy grad av problematferd. Det er en økende tendens til at elever blir plassert utenfor klassen til tross for spesialskolenes nedleggelse i 1992. Jeg ønsker å forske på segregeringstiltak, som for eksempel smågruppetiltak (en egen klasse) og eventuelle andre tiltak (som for eksempel «Ut på tunet»).

Jeg vil komme i kontakt med en barneskole som benytter seg av et eller flere slike tiltak, eller har benyttet seg av slike tiltak i nyere tid. Det er ønskelig å få gjort intervju av noen som har eller har hatt ansvar for et slikt tiltak.

Anonymisering garanteres.

Håper på raskt svar.

Mvh. Håvard Walseth

2 VEDLEGG: INTERVJUGUIDE –

SEGREGERINGSTILTAKSANSVARLIG

INNLEDNING:

Fortell om meg selv, om prosjektet og om opptaket:

Her skal det komme fram at barn som utvise høy grad av uønsket atferd, er en vanskelig sak som skolen kanskje ikke har funnet helt ut av hvordan skal takles ennå. Jeg vil ikke fremheve egne tanker eller løsninger, men lar heller intervjuobjektet komme med egne refleksjoner og forslag til eventuelle løsninger.

Videre informerer jeg om rammer rundt intervjuet. Retningslinjer fra NSD blir presentert slik at ingen personopplysninger eller bakgrunnsopplysninger blir presentert under intervjuet. Jeg forklarer hva intervjuet skal brukes til og at jeg garanterer intervjuobjektet anonymitet.

Intervjuet vil bli slettet etter at oppgaven er levert. Deretter vil jeg spørre om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål.

FAKTASPØRSMÅL:

Hvor lenge har du jobbet i skolevesenet?

Hvilke trinn jobber du på?

Har du utdanning i spesialpedagogikk?

Hvor mange elever med atferdsproblemer har vært i tiltak som du har hatt ansvar for?

INTRODUKSJONSSPØRSMÅL:

Hva forstår du som problematferd?

Hvilke positive sider ser du ved bruk av segregeringstiltak for elever som viser atferdsproblemer?

Hvilke negative sider ser du ved bruk av segregeringstiltak for elever som viser problematferd?

Hvor nødvendig er det med slike tiltak?

OVERGANGSSPØRSMÅL:

Hva assosierer du med ordet inkludering?

Forskningen er delt når det kommer til hvilken påvirkning elever som viser problematferd har for klassens samlede prestasjon. Noen mener det har negativ påvirkning, andre mener at det ikke utgjør noen forskjell. Hva mener du?

NØKKELSPØRSMÅL:

Videre tar vi utgangspunkt i en elev, «Tore» som var utagerende og som du hadde ansvar for:

Av Nordahls kategorier, hvordan atferd viste eleven du hadde ansvar for:

- Undervisnings- og læringshemmende atferd innebærer at elevene drømmer seg vekk, forstyrrer andre elever eller læreren og er urolige og bråker.
- Sosial isolasjon handler om at et barn føler seg ensom og har få venner, det kan resultere i innagerende og utagerende atferd.
- I kategorien utagerende atferd havner aggressiv, kverulerende, fysisk voldelig atferd.
- Norm- og regelbrytende atferd er sjeldent (1% til 2%) og innebærer hærverk, trusler, plaging, tyveri, rus, bruk av kniv og våpen.

Hvor ofte ble eleven organisert i dette tiltaket? Heltid eller tidvis?

Hvor lenge varte tiltaket?

Hvilket trinn gikk eleven på (mellomtrinn/småtrinn)?

Hadde eleven sosial omgang med andre elever i eller utenfor tiltaket?

Hvilke rammer hadde tiltaket?

Hva var innholdet i undervisningen?

Hvordan tror du den resterende klassen ble påvirket av at denne eleven ble tatt ut?

Hvordan tror du læreren ble påvirket av dette?

Hvordan tror du den enkelte eleven har blitt påvirket av dette?

- Kan det virke stigmatiserende?

Hvorfor kunne ikke eleven gå i sin ordinærgruppe?

Ble det gjort tilstrekkelig med forsøk på å inkludere eleven i ordinærgruppen?

Hvilke forhold tror du kan innvirke på problematferden?

Hvilket forhold ble vektlagt før eleven med problematferd ble tatt ut av klassen?

- Så dere på forhold i omgivelsene?
- Så dere på forhold ved enkelteleven?

Hvilke former for regler var det i tiltaket?

Benyttet dere belønning (og evt. straff)?

Samtalte du med eleven om hvilke årsaker som kan ligge til grunn for problematferd?

Samtalte du med eleven om hva han tenkte i forkant av problematferden, og forsøkte å endre hans tanker for å bedre atferden?

GENERELLE BETRAKTNINGER:

I Norge øker antallet spesialundervisningstiltak fra første til tiende trinn. Tror du det hadde vært bedre dersom flere elever fikk spesialundervisning tidligere?

Ofte skjer segregering av barn med problematferd som et resultat av at begeret flyter over i form av en alvorlig situasjon som oppstår. Hva mener du om terskelen for å bli tatt ut i et segregert tiltak?

Er terskelen for høy for å kunne bli tatt ut av klassen?

Tror du flere elever kunne hatt bedre av å være i et segregert tiltak?

Hvordan tror du samfunnet påvirkes av dette?

Hva tenker du om den norske saksgangen som må til for å kunne ta ut en elev av klassen?

Tar det lang tid å få i stand et vedtak?

Har det hendt at foreldre ikke vil samarbeide og at en elev dermed ikke har fått spesialoppfølging?

Er det et press på lærere når det kommer til inkludering?

Hva mener du skal til for å realisere ideologien om full inkludering?

Er det mulig eller er det en utopi?

Hvordan tror du økonomi påvirker arbeidet med inkludering?

Tror du spesialundervisning og elevens rett til opplæring fungerer som en unnskyldning for å ta ut uromomenter fra ordinærgruppen?

Hva tror du er den beste metoden for å få slutt på en elevs problematferd?

I hvilken grad tror du lærere opplever problematferd som en belastning/et problem?

Hvilke egenskaper og væremåter hos den voksne vil du fremheve som viktige i arbeidet med problematferd?

Burde det vært lettere å ta ut elever når de viser problematferd, for å få en pause, og for at eleven selv for få oppfølging og skal kunne lære bedre?

AVSLUTNING:

Jeg runder av intervjuet.

Har du noen spørsmål?

Er det noe du vil føye til?

3 VEDLEGG: INTERVJUGUIDE – KONTAKTLÆRER

INNLEDNING:

Fortell om meg selv, om prosjektet og om opptaket.

Her skal det komme fram at barn som utvise høy grad av uønsket atferd, er en vanskelig sak som skolen kanskje ikke har funnet helt ut av hvordan skal takles ennå. Jeg vil ikke fremheve egne tanker eller løsninger, men lar heller intervjuobjektet komme med egne refleksjoner og forslag til eventuelle løsninger.

Informasjon om rammer rundt intervjuet. Retningslinjer fra NSD blir presentert slik at ingen personopplysninger eller bakgrunnsopplysninger blir presentert under intervjuet. Jeg forklarer hva intervjuet skal brukes til og at jeg garanterer intervjuobjektet anonymitet. Intervjuet vil bli slettet etter at oppgaven er levert. Deretter vil jeg spørre om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål.

FAKTASPØRSMÅL:

Hvilken utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet i skolevesenet?

Hvilket trinn har du jobbet/jobber du på nå (mellom-/småtrinnet)?

Hvor ofte har du hatt utfordringer med elever som viser problematferd?

Hvor mange elever med atferdsproblemer som har gått i dine klasser har vært tatt ut i segregerte tiltak?

INTRODUKSJONSSPØRSMÅL:

Hva forstår du som problematferd?

Hvilke positive sider ser du ved bruk av segregeringstiltak for elever som viser atferdsproblemer?

Hvilke negative sider ser du ved bruk av segregeringstiltak for elever som viser problematferd?

Hvor nødvendig er det med slike tiltak?

OVERGANGSSPØRSMÅL:

Hva assosierer du med ordet inkludering?

Forskningen er delt når det kommer til hvilken påvirkning elever som viser problematferd har for klassens samlede prestasjon. Noen mener det har negativ påvirkning, andre mener at det ikke utgjør noen forskjell. Hva mener du?

NØKKELSPØRSMÅL:

Om enkelteleven:

Hvorfor kunne ikke eleven gå i sin ordinærgruppe?

Ble det gjort tilstrekkelig med forsøk på å inkludere eleven i ordinærgruppen?

Hvordan var det å ha denne eleven i klassen din?

Hvor ofte oppstod det vanskelige situasjoner?

Har du hatt faste rutiner og regler som har sørget for stabilitet og forutsigbarhet?

Har du hatt samtaler alene med eleven for å forsøke å endre vedkommendes atferd?

Hvordan tror du den resterende klassen ble påvirket av at denne eleven ble tatt ut?

Hvordan tror du ble du påvirket av dette?

Hvordan tror du den enkelte eleven har blitt påvirket av dette?

- Kan det virke stigmatiserende?

Samtalte du med eleven om hvilke årsaker som kan ligge til grunn for problematferd?

Anså du at eleven gjorde rasjonelle valg ved å vise uønsket atferd? At man gjennom samtale om hva eleven tenkte i forkant av problematferden kan endre vedkommendes tanker og føre til bedring av atferden?

Generelt:

I Norge øker antallet spesialundervisningstiltak fra første til tiende trinn. Tror du det hadde vært bedre dersom flere elever fikk spesialundervisning tidligere og kunne blitt tatt ut av klassen?

Ofte skjer segregering av barn med problematferd som et resultat av at begeret flyter over i form av en alvorlig situasjon som oppstår. Hva mener du om terskelen for å bli tatt ut i et slikt tiltak?

Er terskelen for høy for å kunne bli tatt ut av klassen?

Tror du flere elever kunne hatt bedre av å være i et segregert tiltak?

Hvordan tror du samfunnet påvirkes av dette?

Hva tenker du om den norske saksgangen som må til for å kunne ta ut en elev av klassen?

Har det hendt at foreldre ikke vil samarbeide og at en elev dermed ikke har fått spesialoppfølging?

Er det et press på lærere når det kommer til inkludering?

Hva mener du skal til for å realisere ideologien om full inkludering?

Er full inkludering en utopi?

Burde det vært lettere å ta ut elever når de viser problematferd, for å få en pause, og for at eleven selv får oppfølging og skal kunne lære bedre?

Tror du spesialundervisning og elevens rett til opplæring fungerer som en unnskyldning for å ta ut uromomenter fra normalklassen?

Hvilke økonomiske faktorer spiller inn når det kommer til segregeringstiltak for elever med problematferd?

AVSLUTNING:

Jeg runder av intervjuet.

Har du noen spørsmål?

Er det noe du vil føye til?