



UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Klasseledelse og undervisningsforstyrrende atferd

Hvordan arbeider lærere gjennom klasseledelse for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkluderende og tilpasset opplæring

Hilde Muri

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring

Juli 2015



Forord

Dette arbeidet har vært en fantastisk reise med mange toppturer og dalbunner. Mestringsfølelsen har fulgt meg i alle høydekurvene, fra følelsen av å ikke strekke til og ha null oversikt, til lysten og troen på at det er mulig å starte på et nytt og større forskningsprosjekt.

Jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har gjort det mulig for meg å produsere denne masteroppgaven. Takk til både familiemedlemmer og kollegaer som har levd med meg mens jeg var i «masterfokus». Takk til personene jeg har fått diskutert og sparret mine tanker med. Takk til informantene som har stilt sin tid til disposisjon for intervju, slik at jeg kunne få informasjon fra deres hverdag som kontaktlærere. Ikke minst vil jeg bringe en stor takk til Ann Elise Rønbeck som har vært min veileder og gitt meg meget god støtte gjennom hele prosessen fra start til slutt.

Innhold

Forord	1
1. Innledning	5
1.1. Bakgrunn for valg av problemstilling og studiets relevans	5
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.3. Studiets formål	8
1.4. Masteroppgavens struktur	8
2. Teori	10
2.1. Innledning.....	10
2.2. Klasseledelse	10
2.2.1. Positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev	12
2.2.2. God læringskultur og læringsfellesskap	15
2.2.3. Rutiner, regler og struktur	17
2.2.4. Forventninger og motivasjon.....	18
2.3. Tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering	19
2.3.1. Tilpasset opplæring	20
2.3.2. Spesialundervisning.....	22
2.3.3. Inkludering.....	22
2.3.4. Tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering satt sammen	24
2.4. Elever med undervisningsforstyrrende atferd	25
2.4.1. Forekomst av elever med atferdsproblem	26
2.4.2. Historiske endringer av normer og perspektiv.....	27
2.4.3. Sosial kompetanse som forklaring	28
2.4.4. Andre individbaserte forklaringer	29
2.4.5. Diagnoser som forklaring.....	30
2.4.6. Organisatoriske forklaringer	31
3. Metode.....	33
3.1. Vitenskapelig ståsted	33
3.1.1. Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming	33
3.2. Kvalitativ metode	34
3.2.1 Halvstrukturert kvalitativt intervju	34
3.2.2. Utvalg	35
3.3. Gjennomføring av intervjuet	36
3.4. Forskningens kvalitet.....	37
3.4.1. Reliabilitet.....	37
3.4.2. Validitet	38

3.4.3.	Etikk	39
3.4.4.	Analyse av datamaterialet	40
4.	Funn og analyse	42
4.1.	Helhetlig inntrykk	42
4.2.	Hva legger lærere i begrepet elever med undervisningsforstyrrende atferd?	43
4.2.1.	Undervisningsforstyrrende atferd blir forstått på flere måter	44
4.2.2.	Eksempler på undervisningsforstyrrende atferd	44
4.2.3.	Få elever med undervisningsforstyrrende atferd i hver klasse	47
4.2.4.	Elever med undervisningsforstyrrende atferd er en utfordrende elevgruppe	48
4.3.	Hva legger lærere i begrepet inkludering, og hvordan arbeider de for å sikre inkludering av elever med undervisningsforstyrrende atferd?	49
4.3.1.	Inkludering betyr at alle er en likeverdig del av gruppa	49
4.3.2.	Inkludering av elevgruppen påvirker timeplanlegging	49
4.3.3.	Inkludering blir ivaretatt ved at alle er i klasserommet og blir behandlet likeverdig	51
4.3.4.	Skolens ledelse påvirker arbeidet ved å tildele ekstra ressurser og tid	54
4.4.	Hva legger lærere i begrepet tilpasset opplæring, og hvordan arbeider de for å sikre dette for elever med undervisningsforstyrrende atferd?	55
4.4.1.	En vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring	55
4.4.2.	Begrepet tilpasset opplæring kan påvirke både lang- og korttidsplanlegging	56
4.4.3.	Faglig tilpassing kan føre til mindre undervisningsforstyrrende atferd	57
4.4.4.	Ledelsen påvirker tilpasset opplæring gjennom ressursfordeling og utviklingstiltak	59
4.5.	Hvordan beskriver lærere egen klasseledelse og dens innvirkning på elever med undervisningsforstyrrende atferd i forhold til inkludering og tilpasset opplæring?	59
4.5.1.	Klasseledelse er en tydelig leder som skaper trygt og godt læringsmiljø	60
4.5.2.	Klasseledelse blir synlig gjennom klare rammer, forutsigbarhet, gode relasjoner og rollemodeller, demokratiske avgjørelser og orden i klasserommet	60
4.5.3.	Relasjoner skapers gjennom samtale, positiv oppmerksomhet og kroppskontakt	62
4.5.4.	God læringskultur og læringsfellesskap skapes ved bevisstgjørende samtale, likeverdighet, positivt fokus, variert og tilpasset undervisning	64
4.5.5.	Regler, rutiner og strukturer opprettholdes gjennom systematisk arbeid	66
4.5.6.	Forventninger og motivering formidles gjennom samtale, interesseltilpassing, medbestemmelse, tro på elevene, ros og glimt i øyet	69
4.5.7.	Klasseledelse med fokus på faglig og sosial inkludering	71
4.5.8.	Tilbakemeldinger fra skolens ledelse eller kollegaer er lite avgjørende	72
5.	Hvordan arbeider lærere gjennom klasseledelse for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring?	75
5.1.	Undervisningsforstyrrende atferd	75
5.2.	Inkludering	75

5.3. Tilpasset opplæring	77
5.4. Klasseledelse	77
5.5. Avslutning.....	80
Referanser	83
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene.....	86
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	87
Vedlegg 3: Intervjuguide	88

1. Innledning

I denne delen vil jeg begrunne tema, problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg vil jeg beskrive formålet med undersøkelsen, samt redegjøre for begrep som brukes i problemstillingen. Andre begrepsavklaringer vil komme underveis der det synes nødvendig. Jeg vil også forklare hvordan jeg har valgt å strukturere masteroppgaven.

1.1. Bakgrunn for valg av problemstilling og studiets relevans

Undersøkelsen dreier seg om hvordan kontaktlærer gjennom klasseledelse arbeider for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring.

Problematikken er mye oppe i media, og den norske skolen får mye kritikk fra mange hold. Uttalelser som at skolen ikke gjør noe som helst eller at lærerne ikke bryr seg, kommer fra både foreldre og elever.

Problemet med undervisningsforstyrrende atferd i skolen får støtte fra mange fagpersoner innad i skolen, samt institusjoner som er skolens samarbeidspartnere. Nordahl (2005) skriver at det er mye støy i den norske skole, og at lærerens rolle har endret seg fra å være leder, til å bli veileder for elevene. Jeg får også bekreftet problematikken rundt undervisningsforstyrrende atferd fra kollegaer, egne observasjoner og samtaler med fagpersoner tilknyttet skolen, som for eksempel Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP).

P. Roland, Fandrem, og Løge (2011) hevder at elever som forstyrrer sine medelever og undervisningen, kan oppleve at de blir utestengt. Dette kan føre til en negativ utvikling både faglig og sosialt, og det er derfor viktig å sette i gang tiltak for å styrke det inkluderende miljøet (P. Roland m.fl., 2011). På denne måten kommer også det sosiale aspektet inn i bildet, og lærerens lederrolle tilsier at det er lærerens ansvar å organisere og tilrettelegge for et inkluderende miljø (Postholm, Midhassel, & Nordahl, 2012).

Hattie (2009) skriver at et viktig kjennetegn ved et godt læringsmiljø, er lærerens evne til å lede klassen og håndtere regler. Han fremhever gode relasjoner mellom elev og lærer. Videre skriver han at tilbakemeldinger og vurderinger må tilpasses hver enkelt elev, og at elevene må gis aktiviteter og mulighet for sosial utvikling, slik at de får økt sin sosiale kompetanse. Hattie

(2009) tar også opp betydningen av at foreldrene gir støtte og har klare forventninger til elevenes skolegang.

Det hviler et stor ansvar på kontaktlærer i forhold til å lede klassen. Opplæringsloven § 9a-1 slår fast at «alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Elever som pliktoppfyllende følger regler og rutiner som gjelder på skolen og i klasserommet, kan bli skadelidende av forstyrrende atferd. Denne forstyrrende atferden kan ha utspring fra blant annet, organiseringen av dagen eller rommet, uheldige rutiner, gamle vaner, individuelle problem og ukulturer som har fått vokse frem i klassen. Undervisningsforstyrrende atferd kan dermed ha utspring fra både individnivå, systemnivå og sosialt nivå (Grue, 2004; Hausstätter, 2007; Nordahl, 2000). Det synes å være viktig at læreren som leder klassen, er bevisst dette i sin planlegging og gjennomføring av klasseledelse, slik at alle nivåer blir tatt hensyn til. Nordahl (2005) skriver at mye tyder på at ro, trygghet og en tydelig ledelse gir gode læringsmuligheter.

Historisk sett har den samfunnsmessige forståelsen av undervisningsforstyrrende atferd, blitt sett på som elevens problem. Det var elevenes «feil» og de måtte endre seg for å passe inn i skolesamfunnet. I dag vektlegges fortsatt individnivå og diagnostisering av elever, men det er en større bevissthet rundt det sosiale aspektet og organisering av skolehverdagen. Nå blir undervisningsforstyrrende atferd jobbet med fra flere perspektiv, og det jobbes målrettet med både klasseledelse, tilpasset opplæring og inkludering (Hausstätter, 2007).

Studier gjennomført av P. Roland m.fl. (2011) avdekker hvor vanskelig det kan være å endre tankesettet fra individnivå til systemnivå. De beskriver et prosjekt som skulle jobbe med systemnivået, fordi deltakerne hadde uttrykket ønske om kompetanseheving i forhold til dette. Gjennom artikkelen kommer det frem at deltakernes casebeskrivelser bar preg av at de hadde problemer med å flytte fokuset fra individ til system. Videre oppsummerer P. Roland m.fl. (2011, s. 143) at «mye tyder imidlertid på at det er vanskelig å konkretisere og implementere visjon om systemrettet arbeid og tidlig innsats i praksisfeltet»

Postholm m.fl. (2012) skriver at klasseledelse ble sett på som viktig fra midten av 1990-tallet, og lærerens ansvar for blant annet bråk og uro i timene ble vektlagt. Skolen er en institusjon som skal formidle kunnskap og fremme læring, og for at det skal være mulig må vi ha en god

klasseledelse som skaper et godt læringsmiljø. Dette vil jeg komme tilbake til undre kapitlet som omhandler klasseledelse.

Undervisningsforstyrrende atferd vil kunne skade læringsmiljøet i klassen, og det er lærerens hovedansvar å lede elevene på riktig vei, og skape et inkluderende miljø. Det er forsket og skrevet mye rundt disse utfordringene, og mitt mål er å skape en grundigere forståelse og kunnskap om dette.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Som nevnt tidligere er et av problemene i norsk skole støy i klasserommet (Nordahl, 2005). Ser man på helheten rundt klasseromsundervisningen, går mye av tiden vekk til å håndtere undervisningsforstyrrende atferd som kan være ødeleggende for et godt læringsmiljø. Ogden (2012) hevder at en god klasseledelse med synlige trygge rammer er forebyggende i forhold til denne atferden, og jeg vil framskaffe mer kunnskap om problematikken.

Elever med undervisningsforstyrrende atferd står i fare for å bli uglesett eller utestengt av sine medelever, siden de ofte får skylden for uroen i klassen (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Det er viktig at alle elever får tilpasset opplæring og er inkludert i klassemiljøet, men kanskje spesielt viktig er det for elever med undervisningsforstyrrende atferd, siden de står i en større fare for å bli ekskludert (P. Roland m.fl., 2011). Derfor vil jeg sette søkelyset mot denne elevgruppen og undersøke hvordan de blir inkludert og gitt tilpasset opplæring gjennom klasseledelse.

Problemstilling:

Hvordan arbeider lærere gjennom klasseledelse for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring?

For å få svar på min problemstilling velger jeg en kvalitativ forskningsmetode, og jeg ønsker å intervju tre kontaktlærere om deres forståelse av problemstillingen.

For å utdype problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

1. Hva legger lærere i begrepet elever med undervisningsforstyrrende atferd?

2. Hva legger lærere i begrepet inkludering og hvordan arbeider de for å sikre inkludering av elever med undervisningsforstyrrende atferd?
3. Hva legger lærere i begrepet tilpasset opplæring og hvordan arbeider de for å sikre dette for elever med undervisningsforstyrrende atferd?
4. Hvordan beskriver lærere egen klasseledelse og dens innvirkning på elever med undervisningsforstyrrende atferd i forhold til inkludering og tilpasset opplæring?

Det skal ikke legges vekt på hvilket kjønn hverken lærer eller elev har i dette prosjektet, selv om det kunne vært meget interessant å sett på. Jeg vil kalle læreren for «hun» og eleven for «han» for å øke anonymiseringen og hindre at det startes en kjønnsdebatt.

1.3. Studiets formål

Det overordnede formålet med dette studiet er å finne ut hvordan lærer jobber med klasseledelse i forhold til inkludering og tilpasset opplæring for elever med undervisningsforstyrrende atferd. Hensikten er å skape en dypere forståelse for dette fenomenet. Gjennom intervju ønsker jeg å fremskaffe kunnskap om hvordan klasseledelse utføres.

Målet er at min fenomenologiske tilnærming vil kunne få fram lærernes mening og opplevelse av arbeidet med klasseledelse. Kontaktlæreren vil kunne definere hvilken atferd som forstyrrer undervisningen. Jeg vil få informasjon om hvordan læreren oppfatter det som skjer i klasserommet, og hva hun gjør med situasjonen for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring.

1.4. Masteroppgavens struktur

Masteroppgaven vil være delt inn i fem deler der første del inneholder innledningen og vil ta for seg problemstillingen med forskningsspørsmål. Her redegjøres det for hvorfor dette er et viktig tema, og valgene begrunnes.

I andre del vises det til litteratur og forskningsresultater i forhold til begrepene i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Denne delen er fundamentet for oppbyggingen av undersøkelsen, og vil være styrende for hvilke spørsmål som er vektlagt i intervjuene.

Videre redegjøres for hva som legges i betydningen av begrepene klasseledelse, tilpasset opplæring, spesialundervisning, inkludering og elever med undervisningsforstyrrende atferd.

Tredje del er metodedelen av masteroppgaven, der det redegjøres for hvordan informasjonen er innhentet og hvorfor metodene er valgt. I dette kapitlet fremkommer det hvilket vitenskapelige ståsted og tilnærming som er lagt til grunn, i tillegg forklares hvordan kvaliteten sikres i undersøkelsen. Det vil også bli redegjort for hvilken analyseform som er benyttet.

I fjerde del fremlegges funnene fra intervjuene samt analyse av disse. Sortering og gruppering gir mulighet til fortolkning ut fra teori og tidligere forskning.

Femte del oppsummerer funnene, gir svar på problemstillingen og avslutter masteroppgaven. Her utdypes forståelsen av fenomenet og slutninger trekkes fra de opplysningene som er fremskaffet gjennom både teoridelen og den praktiske undersøkelsen.

2. Teori

2.1. Innledning

I denne delen utdypes hovedbegrepene i problemstillingen og bindes opp mot teori og forskning i forhold til klasseledelse, tilpasset opplæring, spesialundervisning, inkludering og elever med undervisningsforstyrrende atferd.

2.2. Klasseledelse

I dette kapitlet redegjøres det for hva som ligger i begrepet klasseledelse og hvilke faktorer som er av betydning for å lykkes med god klasseledelse.

Postholm m.fl. (2012, s. 2) skriver at «klasseledelse handler om å skape et positivt læringsmiljø, hvor elevene kan konsentrere seg og bli motiverte for læring og utvikling». Det vektlegges også at det er lærerens ansvar å legge til rette for og skape dette positive læringsmiljøet.

For hundre år siden var det sett på som normalt med fysisk avstraffelse i forhold til klasseledelse og Ogden (2012) skriver at ennå i 1950-årene ble det gjennomført aktiviteter i skolen der elevene skulle sitte musestille for å unngå lærerens vrede. Rundt 1960 var avstraffelse som del av klasseledelse uaktuelt, og i 1970-80-årene var synet endret til at disiplin som avstraffelse ble sett på som noe negativt og nedbrytende. Nå skulle elevene oppleve en gjensidig dialog med lærerne og slippe autoritære ledere. Rundt 1990-tallet kom klasseledelse og lærerens ansvar i vinden igjen og arbeidsro i skolen var et tema som ble aktivt diskutert (Postholm m.fl., 2012).

St.meld nr 22 (2010-2011) Motivasjon – mestring – muligheter er et av flere dokument som vektlegger klasseledelse. I dokumentet kommer det frem at lærernes kompetanse innen klasseledelse er en av enkeltfaktorene som har størst innvirkning på læringsmiljøet.

Ogden (2012) viser til flere forskjellige definisjoner av klasseledelse og sammenligner disse med hverandre. Han hevder at fellesnevneren for de fleste definisjoner av klasseledelse er vektleggingen av at ledelsen skal være læringsfremmende både på det sosiale og skolefaglige plan. Ogden (2012, s. 17) skriver at «klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og

skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene.» Ogden (2012, s. 18) har i tillegg gjort en sammenligning av målformuleringer i arbeide med klasseledelse. Han beskriver fem punkt som går igjen hos de fleste. Disse målene er å:

- Frigjøre tid til læringsaktiviteter gjennom å skape og opprettholde arbeidsro
- Fremme elevenes oppmerksomhet og engasjement
- Fremme elevens sosiale kompetanse og prososiale atferd
- Skape samhold og trivsel i klassen
- Stimulere elevenes motivasjon, skolefaglige innsats og prestasjoner

Målene kan deles inn i langsiktige og kortsiktige mål. De langsiktige målene vektlegger det å kvalifisere elevene til både videre skolegang og samfunnsliv. De kortsiktige målene dreier seg mer om hvordan læringsmiljøet kan forbedres slik at elevene er engasjerte og aktive (Ogden, 2012).

Ogden (2012, s. 27) sammenfatter god klasseledelse i ti retningslinjer:

- Det fysiske miljøet – planlegging og bruk
- Å skape gode relasjoner i klassen
- Formidling og praktisering av forventninger, regler og rutiner
- Strukturert og direkte undervisning
- Strukturerte læringsaktiviteter
- Pedagogisk bruk av ros, oppmerksomhet og oppmuntring
- Elevaktivitet og elevmedvirkning
- Proaktiv og forebyggende klasseledelse
- Beskjeder og konsekvenser
- Å stoppe og korrigere utagerende atferd

Stensmo og Harder (2009) legger vekt på fire forskjellige kjennetegn som suksessfaktorer i forhold til god klasseledelse. Ut fra deres vektlegging kan vi si at god klasseledelse dreier seg om at lærerne har en god relasjon til hver enkelt elev, læreren tar ansvar for å etablere en god læringskultur og et læringsfellesskap for elevene, læreren skaper en ryddig struktur med gode

regler og rutiner, og læreren har klare forventninger til eleven og skaper motivasjon. Jeg vil utdype disse fire punktene, og flette inn Ogdens ti overnevnte punkt i de kommende kapitlene (2.2.1. – 2.2.4.). Målet er å skape en dybde- og breddeforståelse av begrepet klasseledelse.

2.2.1. *Positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev*

Stensmo og Harder (2009) skriver at en god klasseleder fokuserer på å bygge opp gode relasjoner med hver enkel elev, og at det er viktig å ha en positiv og støttende holdning ovenfor elevene. Marzano (2009) hevder at hjørnesteinen i klasseledelse er at læreren tar ansvar for en positiv og støttende relasjon til hver enkel elev. Håvard Tjora fra TV-serien «Blanke ark» sier at det er lærerens plikt å like alle elever, og om de ikke gjør det er det lærerens eget ansvar å få det til (Drugli, 2012).

Tidligere undersøkelser og forskningsresultater bygger opp under viktigheten av gode relasjoner for å lykkes. Både Nordahl (2000), Hattie (2009) og Nordenbo, Larsen, Wendt, og Østergaard (2008) kan vise til resultater i sin forskning som vektlegger viktigheten av gode relasjoner. Nordahl (2000) skriver at gode relasjoner mellom lærer og elev er indikatorer på om læreren lykkes eller mislykkes i sitt arbeid. Nordenbo m.fl. (2008) konkluderer med at relasjonskompetanse må bli mer vektlagt både i lærerutdanningen, læreplaner og i skolehverdagen. De hevder at satsing på gode relasjoner minsker bortvisning av elever, og det blir mindre behov for spesialundervisning. Videre viser deres resultater at elevene blir mer aktive og motiverte til skolearbeid. Hattie (2009) har det største dokumenterte materialet innen skoleutvikling og læringsstrategier. Han skriver at relasjoner mellom lærer og elev har størst betydning for elevenes læring. Dialog mellom lærer og elev, gjensidig tilbakemelding mellom lærer og elev og relasjonskvaliteten mellom disse er høyt rangerte enkeltfaktorer som påvirker elevenes læring. Hattie skriver videre at kjernepunktet i relasjonspedagogikken er tilliten og dialogen i relasjonen mellom lærer og elev. Når lærer og elev kan gå i en gjensidig aktiv dialog om hvordan eleven lærer best, har læreren vunnet elevens tillit, og de vil med stor sannsynlighet skape en positiv utvikling. Hattie tar også opp temaet forstyrrelser og uro i klasserommet, og peker her på lærerens relasjonskompetanse som avgjørende for å øke kvaliteten på undervisningen og læringsresultatet (Hattie, 2009; Spurkeland, 2011).

Ogden (2012) skriver at elever lærer bedre av lærere de liker og stoler på. Han ser på gode relasjoner som fundamentet i kontakten som skapes mellom lærer og elev. Videre poengterer han forskjellen mellom det å være personlig kontra privat. En lærer bør gi av seg selv

personlig for å skape gode relasjoner med elevene, men ikke brette ut sitt privatliv hevder han. For å styrke relasjonen mellom lærer og elev, vektlegger Ogden at læreren bør ha en annen type kontakt med elevene i tillegg til kontakten gjennom fag og undervisning. Respekt og tillit er viktig for å skape gode relasjoner, og læreren må vise at hun virkelig bryr seg om elevene skriver Ogden (2012).

For å skape en positiv relasjon mellom lærer og elev vektlegger Drugli (2012) anerkjennelse og tillit. Anerkjennelse beskriver hun som et likeverdig og gjensidig forhold mellom de to som samhandler i relasjonen. Samtidig vektlegger Drugli at makt og ansvar ikke er likestilt mellom lærer og elev, og dermed sitter læreren med «definisjonsmakten». Drugli skriver at det er viktig at begge parter likevel har rett til sin egen oppfattelse av situasjonen, og skal møte anerkjennelse for sine følelser og forståelse av situasjonen. Lærer og elev er på denne måten ikke likestilte, men de er likeverdige. Ved en anerkjennende holdning ovenfor eleven vil læreren kunne få en bedre forståelse av eleven, og bli en bedre lytter som lettere kan akseptere elevenes syn, følelser og meninger. En anerkjennende holdning fra lærerens side vil føre til at eleven får bekreftet sin selvoppfatning på en bedre måte og dermed utviklet sin selvrespekt (Drugli, 2012).

Nordahl (2010) vektlegger også viktigheten av at læreren skaper tillit hos elevene, og skriver at læreren derfor må holde avtaler ovenfor eleven og være imøtekomende, forutsigbar, troverdig, lyttende, rettferdig og forståelsesfull. Disse kvalitetene hos læreren vil kunne hjelpe læreren å oppnå tillit hos eleven, og det vil skape en grobunn for et godt samarbeid der positive relasjoner utvikles (Drugli, 2012).

Pianta, Stuhlman, og Hamre (2002) skriver om kjennetegn for gode relasjoner mellom lærer og elev, og vektlegger at det er viktig at læreren viser sensitivitet i møtet med eleven. Elevens signaler og atferd må forstås ut fra elevens eget ståsted, og læreren må være bevist på at det kan ligge andre årsaker bak handlingen enn det som tilsynelatende virket som forklarende. Pianta m.fl. (2002) skriver videre at det andre kjennetegnet på god relasjon mellom lærer og elev er at læreren gir tilpasset respons på elevens signaler og atferd. De fremhever at læreren skal formidle aksept og varme, og gi støtte ved behov. I tillegg skal læreren ha kontroll over sitt eget reaksjonsmønster og kunne reagere hensiktsmessig overfor elevene. Læreren er rollemodell for elevene og må vise eksempler på god atferd. Det siste kjennetegnet som blir

tatt opp av Pianta m.fl. (2002) er viktigheten av at struktur og grenser er tilpasset elevenes atferd og behov.

Spurkeland (2011) skriver at relasjonspedagogikken handler om relasjonskvaliteten mellom lærer og elev, og kan gi store utslag på mestringsfølelse og læringsresultat. Denne pedagogiske retningen handler også om sosiale relasjoner, og vektlegger en bedre livsmestring. Både egne behov, og det å gi støtte til andre, er vesentlige begrep som er likestilte i forhold til hverandre. Relasjonene kan deles inn i primær- og sekundærrelasjoner. For å styrke relasjonen mellom lærer og elev er det viktig at hele organisasjonen bygger opp under dette og jobber mot et felles mål. Illustrasjonen fra Spurkeland viser hvor stort dette nettverket av både primære og sekundære relasjoner er.



(Spurkeland, 2011, s. 55)

Som tidligere nevnt er det lærerens ansvar å skape gode relasjoner mellom lærer og elev, derfor er det viktig at læreren retter oppmerksomhet mot nettopp dette. I tillegg må det skapes et miljø for å øke relasjonskompetansen. Det er flere gode grunner til å satse på klasseutvikling i relasjonskompetanse. Spurkeland (2011) nevner blant annet at det har en positiv virkning på klassemiljøet og vil påvirke relasjoner mellom elevene og atferd i klasserommet. Arbeid med relasjonskompetanse vil også kunne skape samhold og mulighet til å utvikle vennskap. Dette kan ha innvirkning på læringsmiljøet i klassen. Konflikter og mobbing kan også reduseres ved å arbeide med relasjoner, siden man blir mer bevisste på både sine egne og andres behov.

Det finnes mange forskjellige metoder og programmer som er laget for å utvikle gode relasjoner. Marte meo-metoden er en videobasert veiledningsmetode som ikke er evaluert via forskning, men skal ha gitt gode resultater for mange som har benyttet seg av det. Metoden skal hjelpe læreren i støttende kommunikasjon og går i korte trekk ut på at læreren blir filmet ut fra forhåndsavtalte problemstillinger og får veiledning i ettertid når videoopptaket gjennomgås (Drugli, 2012). The international child development programme (ICDP) er en lignende metode som brukes for at læreren skal trenes i god kommunikasjon der det også benyttes videoopptak og veiledning, i tillegg til selvevaluering, praktiske øvelser og gruppearbeid. Programmet fremhever at lærerne skal opptre sensitivt ovenfor elevene, og de skal vektlegge elevens positive sider (Drugli, 2012). Blant flere lignende metoder er «Baking time» en metode som skal fremme gode relasjoner mellom lærer og elev. Det blir satt av 5-15 minutter hver dag til at læreren er sammen med eleven det ønskes å forbedre relasjonen med, og man følger enkle faste prosedyrer for å skape positive opplevelser som skal gjøre det enklere å skape gode relasjoner. Drugli påpeker videre viktigheten av at læreren har en genuin interesse for å få til en god relasjon mellom lærer og elev, ikke bare gjennomføre faglige grep uten å virkelig mene det. Det vil bli gjennomskuet, og den gode virkningen vil ikke komme (Drugli, 2012).

2.2.2. God læringskultur og læringsfelleskap

Stensmo og Harder (2009) skriver at det er viktig at det blir etablert et godt læringsfelleskap og at det skapes en god læringskultur, og Hattie (2009) peker på at det er viktig at det skapes en kultur og et klima som bygger opp under læring.

Ogden (2002) viser til viktigheten av å huske at forskjellige individ har forskjellige behov og forutsetninger. Det som anses som bra for en, trenger ikke å være beste løsning for en annen. I denne sammenhengen tar han frem forskjellige teoretiske perspektiver på klasseledelse og samler de i to forskjellige begrep – det pedagogiske verkstedet og det strukturerte klasserommet (Ogden, 2002, 2012). Begge disse perspektivene på klasseledelse dreier seg om å skape en god læringskultur og et godt læringsfelleskap i klassen, men de har to forskjellige innfallsvinkler på hva som er beste metode for måloppnåelse.

Ogden (2012) skriver at det pedagogiske verkstedet legger vekt på det konstruktivistiske perspektivet og er aktivitetsstyrt og elevorientert. Elevene jobber mye med prosjektarbeid,

feltarbeid eller miljøstudier, der de får bruke sine egne erfaringer og videreutvikle disse gjennom å konstruere og rekonstruere både på det kognitive og sosiale aspektet. På denne måten er elevene med på hele undervisningsprosessen, innbefattet planlegging, gjennomføring og evaluering. Lærerne har et gjennomgående positivt syn på elevene og forventer at de deltar i et demokratisk læringsfellesskap, der det legges mer vekt på dialog, framfor kunnskapsformidling. Elevene jobber i forskjellig tempo og med forskjellig lærestoff ut fra deres eget nivå, interesse, forkunnskap og læringsstil, mens lærerens kontrollerende og dirigerende rolle nedtones. Læreren leder gjennom å tilrettelegge, veilede og overbevise elevene gjennom dialog.

Ogden (2012) skriver at det strukturerte klasserommet vektlegger mye direkte undervisning der læreren formidler nytt lærestoff. Det nye lærestoffet får ofte oppfølging gjennom diskusjon og samtale i klassen, og elevene bearbeider det individuelt eller i grupper. Elevene får gjerne vite på forhånd hvilke kriterier som er gjeldende for å få etterarbeidet sitt godkjent. Læreren regelstyrer klassen og har klare forventninger, og formidler hva som er innenfor forventet atferd. Forventninger, rutiner og regler i klasserommet er tydelige og godt kjente for alle elever, og fokuset kan derfor ligge på det sosiale og faglige plan. Utprøving av grenser er unødvendig siden de er satt og er kjent for alle, og elevene kan regulere seg selv etter gitte regler. Det benyttes både indre og ytre motivasjonsfaktorer for å oppnå god læringskultur og læringsfellesskap, og det vektlegges at motivasjonen til læring kommer fra gleden av å mestre læringsoppgaver som er gitt (Ogden, 2002, 2012).

Det pedagogiske verkstedet og det strukturerte klasserommet er modeller for forskjellige perspektiv som har samme målsetting. Begge perspektivene arbeider for at elevene skal være selvregulerende og ta ansvar for egen læring og atferd. Modellene kan kombineres og det er viktig å finne balansepunktet mellom fleksibilitet og struktur slik at undervisningen blir tilpasset på best mulig måte. Normene i klassen vil være avgjørende for blant annet elevenes arbeidsinnsats og hva som blir sett på som normalt atferdsmønster (Ogden, 2012).

E. Roland (2009) hevder at en autoritativ ledelse av klassen vil gi læreren mulighet til å arbeide målrettet ut fra rasjonelle argumenter, der fokus er omsorg for elevene. Denne lederstilen blir ofte forbundet med å ta initiativ skriver han, og at læreren bygger tillit til elevene. Ved at læreren har et tydelig fokus på den faglige innlæringen vil dette skape rammer som igjen får en positiv virkning på det sosiale miljøet i klassen. E. Roland (2009) påpeker

den positive ringvirkningen som kan oppnås gjennom denne tankegangen, og muligheten for å oppnå både en god læringskultur og et sosialt fellesskap er stor. Nordahl (2012) skriver at en lærer med autoritet lettere kan kutte vekk en del «tidstyver» og øke kommunikasjonsmuligheter mellom elever.

Opplæringslova (1998) kapittel 9a fremhever læring, trivsel og helse som faktorer læreren må ta ansvar for i klasserommet. Disse faktorene påvirker det sosiale systemet og det er lærerens ansvar å skape en fellesforståelse blant elever for hvordan det sosiale systemet skal fungere i klassen (Opplæringslova, 1998).

2.2.3. Rutiner, regler og struktur

Stensmo og Harder (2009) vektlegger at læreren må skape gode rutiner, regler og struktur i klassen. Ogden (2012) påpeker også viktigheten av at det fysiske miljøet er med på å lage struktur for undervisningen. Det finnes ingen standard for hva som er et korrekt møblert klasserom, men det er viktig at det er god orden der elevene har lett tilgang til utstyr de har behov for. Innredningen av klasserommet bør ha sammenheng med hvilken type aktivitet eller undervisning som skal foregå i klasserommet (Ogden, 2012).

Lærer og elevene setter standarder for hvordan de ønsker å ha det i klassen ved hjelp av regler, og følger reglene ved å innarbeide rutiner som gjør det enklere å følge disse. Rutinene blir da det som forventes at elevene skal gjøre for å følge de satte reglene (Marzano, 2009). Ogden (2012) peker på at det bør være få regler og de bør være enkle, konkrete og positivt formulerte. Reglene drøftes sammen med elevene slik at de har et forpliktende eieforhold til reglene. Rutinene som gjør det enklere å følge reglene bør forklares, demonstreres og øves på skriver Ogden. Hele prosessen med å lage regler og øve på rutiner øker bevisstheten til alle involverte om hvordan skolehverdagen skal omrammes (Ogden, 2012). Samarbeidet rundt hvilke regler som skal gjelde i klassen vil også forenkle regjeldelsen for læreren, og gjøre det enklere for elevene å være selvregulerende (Nordenbo m.fl., 2008).

Regelbrudd gjennomført av elever må korrigeres av læreren på en vennlig og tydelig måte der eleven behandles med respekt. Måten lærerne håndterer irettesettelse av eleven vil prege relasjonen mellom disse to, og elevens syn på læreren (Nordahl, 2012).

Postholm m.fl. (2012) skriver at regler, rutiner og en god struktur på skolehverdagen gir en forutsigbarhet der elevene vet hva som skal skje, og dermed har man en god forutsetning for en god arbeidsdag. For å få et overordnet og felles mål som er gjennomgående for hele skolen bør disse reglene og rutinene gjelde hele skoleorganisasjonen. Dette er skoleledelsens ansvar (Postholm m.fl., 2012). En slik gjennomføring av regler, rutiner og struktur vil også gjøre gjennomføringen på klasseplan enklere, da det blir sett på som «normalt» at alle gjør det. På den måten blir det også enklere å følge gitte standarder uten større diskusjoner.

Rutinene som iverksettes må være tilpasset klassenivået og være hensiktsmessige slik at elevene vet hva som skal skje og hva som forventes. Gode rutiner for start og slutt av skoledagen og hver enkelt undervisningstime gir elevene en klar ramme å forholde seg til (Alenkær, 2011; Drugli, 2012). Ogden (2012) legger også vekt på god struktur i både direkte undervisning og læringsaktiviteter. Han skriver det er viktig at elevene vet hvilken hensikt undervisningen eller aktiviteten har, og hvilke kriterier som skal til for å lykkes.

E. Roland (2009) er en av mange som skriver om viktigheten av tydelige voksne som tar ansvar for miljøet og tiltak som skal iverksettes. Denne tydeligheten bringes videre til elevene gjennom ord og handlinger som er satt inn i klare rutiner og prosedyrer. Ogden (2012) viser til at ett av to hovedtema for god klasseledelse bygger på prinsippet om lavest virksomme tiltaksnivå. Dette dreier seg om å gjennomføre godt planlagt og strukturert undervisning eller aktivitet. Ved forstyrrelser av undervisningen korrigerer læreren de som forstyrrer uten at hun involverer hele klassen i det. Fortsetter forstyrrelsen av undervisningen må det settes inn tydeligere eller kraftigere tiltak som stopper forstyrrende aktivitet. Denne måten å strukturere undervisningen på kaller Ogden for proaktiv og forebyggende ledelse, og det dreier seg om å være i forkant og bygge opp et positivt læringsmiljø. Han vektlegger også at læreren har gode rutiner på å stoppe og korrigere utagerende atferd fra elevene, og at dette så langt det lar seg gjøre, gjennomføres på en ikke-konfronterende måte. Det andre hovedtemaet Ogden (2012) vektlegger er læring og motivasjon som omtales i kapittel 2.2.4.

2.2.4. Forventninger og motivasjon

Stensmo og Harder (2009) vektlegger at lærerne må ha klare forventninger og legge opp til å motivere elevene. Dette er det mange som støtter, og Ogden (2012) skriver at læring og motivasjon er et hovedtema for god klasseledelse. Han uttrykker at det er viktig lærerne har høye forventninger til elevene samtidig som de er omsorgsfulle og sensitive. Videre skriver

Ogden at de positive oppjusterte forventninger til elevenes prestasjoner, må være realistiske. Ved høye forventninger har elevene noe å strekke seg etter, samtidig som målene er innen rekkevidde og elevene befinner seg i flytsonen som omtales i kapittel 2.3.1. Dette hevder både Ogden (2012), Stensmo og Harder (2009) er med på å skape motivasjon hos elevene.

Imsen (2009) skriver at vurdering er en viktig motivasjonsfaktor for elevene. Hun påpeker viktigheten av at vurderingene må gis på en slik måte at elevene kan lære noe av vurderingene. Spurkeland (2011) vektlegger at konkrete og tydelige tilbakemeldinger er den beste metoden for å fremme læring. Slemmen (2010) deler vurdering inn i to hovedformål, vurdering for læring (formativ vurdering) og vurdering av læring (summativ vurdering). Hun vektlegger vurdering for læring der elevene er aktivt med i læringsprosessen på flere plan. Dette hevder hun fremmer læring og motivasjon hos elevene. Ved at elevene får vurdering og veiledning underveis i prosessen, viser læreren forventninger fortløpende på en tydelig måte (Slemmen, 2010). Ogden (2012) fremhever også elevmedvirkning og viktigheten av at elevene har en viss kontroll på sin skolehverdag. Gjennom vurdering for læring vil elevenes stemme bli hørt, de er aktivt med og får være med å påvirke sin læringsprosess (Slemmen, 2010).

Ogden (2012) skriver at spesielt yngre og uselvstendige elever motiveres av ros, oppmerksomhet og oppmuntring. Samtidig legger han til at alle elever vil nyte godt av denne formen for anerkjennelse, men det er viktig at den gis på en slik måte at eleven vet at læreren virkelig mener det hun sier. Anerkjennelsene bør være konkrete og begrunnet på en overbevisende måte (Ogden, 2012).

2.3. Tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering

I dette kapitlet redegjøres for begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering. Spesialundervisning er behandlet som et eget punkt for å få frem forskjellen og likheten mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning (Hausstätter, 2012b). Det vises til litteratur, lover og forskjellige styringsdokument for å få frem betydningen av begrepene. Tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering har en del tilknytningspunkter til hverandre som søkes belyst (Olsen, 2013).

Både tilpasset opplæring og inkludering er bygget på prinsipp for opplæringen i norsk skole, men det er ikke utarbeidet konkrete metoder som skal benyttes for å oppfylle dette prinsippet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Begrepene er definert gjennom blant annet styringsdokumenter som for eksempel «Mønsterplan for grunnskolen» fra 1987 (M87), «Læreplan for den tiårige grunnskolen» fra 1997 (L97) og «Kunnskapsløftet» fra 2006 (K06). Utfordringen er at begrepene er uklart definerte, samtidig som det er tatt inn i styringsdokumentene for skolen ut fra politiske sammenhenger (Bachmann & Haug, 2006; Olsen, 2013). Dette fører til at det kan være store variasjoner fra institusjon til institusjon ved bruk og vektlegging av begrepene, hvordan jobben blir gjennomført og hvilke metoder som benyttes.

2.3.1. Tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring kan bli forstått fra en smal eller vid betydning. Den smale forståelsen dreier seg om å sette i gang konkrete tiltak for enkeltelever, og bygger på en instrumentell forståelse med tanke på hvordan skolehverdagen blir organisert. Opplæringen blir organisert på bestemte måter, og metodene er plukket ut for å passe enkelteleven. Den vide forståelsen har et større helhetlig syn og vektlegger skolens pedagogiske plattform, og har som mål å skape et best mulig tilbud for alle – ikke bare tilpasse opplæringen for enkeltelever (Bachmann & Haug, 2006).

Begrepet tilpasset opplæring ble innført i læreplanen gjennom M87 og dette styringsdokumentet legger seg på en vid forståelse av begrepet (Bachmann & Haug, 2006; Hausstätter, 2012b; Olsen, 2013). Begrepet har likevel vært brukt i skolen over et lengre tidsrom – med dagens betydning fra slutten av 1970-tallet.

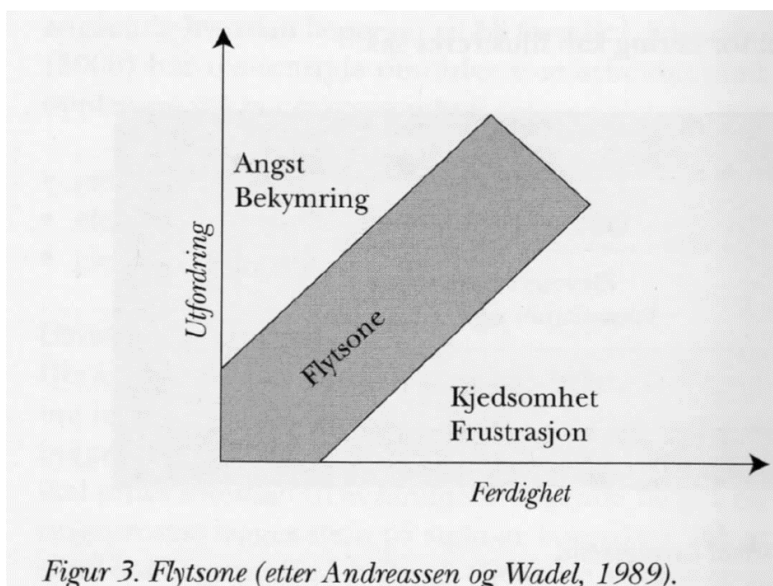
Opplæringsloven definerer tilpasset opplæring i § 1-3 slik:

Tilpassa opplæring og tidleg innsats

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten. (Opplæringslova, 1998)

Skogen (2008) definerer tilpasset opplæring gjennom tre forutsetninger. Han legger vekt på at læreren må vite hvilket kunnskapsnivå eleven har fra tidligere, for å kunne videreutvikle kunnskapen. Det andre feltet han vektlegger er elevens læringspotensial, som dreier seg om

hva vi kan forvente at eleven vil mestre. Eleven vil mestere forskjellig ut fra om han får hjelp, eller skal prøve seg fram på egenhånd. Det er en hårfin balansegang mellom hvilken undervisning som kan bli for vanskelig og kanskje skape bekymring, og hvilken undervisning som kan bli for enkelt og kanskje kjedelig. Dette har Andreassen og Wadel (1989) illustrert gjennom flytsonen. Undervisningen tilpasses eleven slik at han får mulighet til å være i flytsonen, og eleven gis passelig med utfordringer slik at det ikke blir skremmende eller kjedelig. Eleven møter utfordringer som gir mestringsfølelse fordi utfordringene er innen rekkevidde i forhold til elevens ferdigheter. Læringspotensialet til eleven ligger da i flytsonen.



Figur 3. Flytzone (etter Andreassen og Wadel, 1989).

(Olsen & Skogen, 2014, s. 104)

Den tredje forutsetningen Skogen legger vekt på er elevens læringsstil. Dette dreier seg om hvordan hver enkelt elev lærer på best måte. Dunn og Dunn (1999) legger vekt på fem områder som det bør tas hensyn til for at elevene skal få best mulig forutsetning for å lære. Det første området er det miljømessige, der vi ser på hvordan temperatur, lys og lyd er i klasserommet. Noen elever lærer best når det for eksempel er mye lys og forholdsvis kaldt, mens andre foretrekker litt dunkel belysning og bakgrunnsmusikk. Det andre området dreier seg om det emosjonelle, om hvordan eleven er motivert og har evne til for eksempel å håndtere flere ting på samme tid. Det sosiologiske området dreier seg om eleven lærer best gjennom individuelt arbeid eller ved samarbeid med voksne eller medelever. Det fysiologiske området dreier seg om hvilken tid på dagen eleven lærer best, og på hvilken måte, som for eksempel ved å oppleve, kjenne, se eller høre. Det psykologiske området dreier seg om eleven er impulsiv og dermed handler etter plutselige innskytelser, pragmatisk der det søkes

forklaringer eller analytisk der eleven ser etter naturlige årsakssammenhenger (Olsen & Skogen, 2014).

Begrepet tilpasset opplæring er nevnt i Læringsplakaten i K06 der det påpekes at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Tilpasset opplæring kan knyttes opp mot for eksempel læringsstrategier, undervisningsmetoder, organiseringsformer, innholdsvalg, det fysiske skolemiljøet og sosialpedagogiske programmer (Bachmann & Haug, 2006). Hvordan det blir jobbet med tilpasset opplæring på hver enkelt skole kan variere ut fra hvordan ledelse og lærere tolker begrepet og hva slags sammenheng de ønsker å sette det i.

2.3.2. *Spesialundervisning*

Spesialundervisningen er en del av tilpasset opplæring, men målene i undervisningen ligger under aldersadekvat nivå. Opplæringsloven gir en forklaring på hva som ligger i begrepet spesialundervisning, gjennom å forklare hvem som har rett til spesialundervisning og hva som skal til for å oppnå denne retten gjennom § 5-1 Rett til spesialundervisning:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. (Opplæringslova, 1998)

Elevene som mottar spesialundervisning har ofte fått en diagnose som forklarer deres problem. Alt som er gjort opp mot enkelteleven skal vurderes og evalueres i forskjellige rapporter. Det settes i gang et stort apparat og samarbeid mellom flere institusjoner og foresatte, og alt dette dokumenteres og vil følge eleven gjennom sitt skoleliv (Hausstätter, 2012a; Nilsen, 2010, s. 9-17; Olsen, 2013).

2.3.3. *Inkludering*

Begrepet inkludering favner over både faglig inkludering, kulturell inkludering og sosial inkludering. Definisjonen for inkludering der alle tre begrepene er innbefattet, er gitt av blant annet Arneberg og Overland (1997, s. 12) og lyder: «Med inkludering menes at elevene skal ha en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov, samtidig som de inkluderes i

klassens og skolens kulturelle og sosiale fellesskap». K06 bygger også på en definisjon av begrepet som omhandler både det faglige, kulturelle og sosiale aspektet (Bachmann & Haug, 2006).

Siden Norge underskrev Salamancaerklæringen i 1994 har inkludering vært et sentralt begrep, og det ble innført i skolen gjennom L-97 (Olsen, 2013). UNESCO (2009) vektlegger at hovedmålet med inkludering er å stoppe all form for diskriminering av elever og sikre alle en sosial tilhørighet. Olsen (2013) poengterer at diskriminering må tolkes til usaklig forskjellsbehandling, siden alle elever ikke kan behandles likt. For at alle elever skal være faglig inkluderte kan det for eksempel være nødvendig med en saklig forskjellsbehandling. Dette kan dreie seg om å variere vanskelighetsgrader på oppgavene ut fra elevenes faglige ståsted, eller sette opp forskjellig måloppnåelse slik at alle elevene har noe å strekke seg etter. Sosial tilhørighet poengterer Olsen (2013) dreier seg om at eleven skal føle seg respektert og akseptert av sine medelever og lærere, ikke bare være en deltaker. Ved å skape en god atmosfære i klasserommet der vi respekterer hverandre for hvem vi er og hva vi presterer, har vi et godt utgangspunkt for at alle er inkluderte (Bachmann & Haug, 2006).

Bachmann og Haug (2006, s. 88-89) vektlegger fire sentrale arbeidsoppgaver for skolen, som er viktige for å skape en inkluderende skole:

- Å øke fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre
- Å øke deltakingen. Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger
- Å øke demokratiseringen. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen
- Å øke utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig

Det forekommer ennå at begrepet inkludering blir gitt en smal betydning, og dreier seg da om hvordan, elever som mottar spesialundervisning blir tatt vare på slik at de ikke opplever segregering (Håstein & Werner, 2004). Det er den vide betydningen av inkludering som er

den mest brukte og Bachmann og Haug (2006, s. 71) skriver at det «handler om å gi skolen en organisering og et innhold som gjør den best mulig for alle. Derfor er også inkludering et begrep som ligger nært opp til tilpasset opplæring både i innhold og tilnærming».

2.3.4. *Tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering satt sammen*

Det er nesten umulig å snakke om bare et av disse begrepene som enkeltstående fenomen, siden de overlapper hverandre og til dels bærer på samme betydning (Olsen, 2013).

Begrepene spesialundervisning og tilpasset opplæring dreier seg, fra elevens side, om å få undervisningen tilpasset seg selv og sitt nivå. Bachmann og Haug (2006) hevder at den vide definisjonen av tilpasset opplæring vil kunne dekket av inkluderingsbegrepet. Alle disse tre begrepene bærer med seg et hovedbudskap om at det er viktig at elevene lærer. For å oppnå dette må læringstrykket være høyt uansett om vi snakker om inkludering, tilpasset opplæring eller spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006).

Begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning bygges opp etter de samme prinsippene. Det skal tas hensyn til enkeltelevens prestasjoner og bygge opp under de individuelle forutsetningene vi finner av både styrker og svakheter hos hver enkelt. Forskjellen er at tilpasset undervisning skal gis til alle elevene, mens spesialundervisning, som også er tilpasset opplæring, krever enkeltvedtak og sakkyndig vurdering for å iverksettes (Hausstätter, 2012b; Olsen, 2013).

Bachmann og Haug hevder det er gjennomført en dreining fra L97 til K06, og de konkluderer med at «den kollektive identiteten er tonet ned til fordel for den individuelle identiteten, og kollektive prosesser tones ned til fordel for de individuelle resultater» (Bachmann & Haug, 2006, s. 18). Vektlegging av begrepene inkludering og tilpasset opplæring er også endret seg. Satt på spissen kan vi si at det har vært en dreining fra vektlegging av fellesskap og inkludering i L97 til en vektlegging av individet gjennom tilpasset opplæring i K06. Begrepene individ og fellesskap kan oppfattes som motsetninger med fare for at det ene blir vektlagt på bekostning av det andre. Kunsten vil være å se hvert enkelt individ med ulike egenskaper, der alle kan møtes i et fellesskap for å samarbeide for et inkluderende miljø (Bachmann & Haug, 2006).

Med et radikalt syn på inkludering, arbeides det for å få vekk den organiseringen av spesialundervisning de fleste skoler har i dag. Det radikale synet bygger på at ingen elever

skal måtte gå ut av klasserommet for å møte spesialpedagogene. Spesialistene skal være inne i klasserommet og gi den hjelpen som trengs der (Olsen, 2013).

Paradigmatisk forståelse vil være styrende for hva slags grunnholdning som ligger bak det som blir gjennomført i skolen. Det kategoriske perspektivet legger vekt på diagnoser med påfølgende spesialpedagogiske program som er spesielt tilegnet individ som klassifiseres inn under gitte diagnoser. Mens den relasjonelle forståelsen vektlegger hvordan skolen kan endres slik at den er bedre tilpasset alle individene vi har i skolesamfunnet (Bachmann & Haug, 2006; Tetler, 2009).

2.4. Elever med undervisningsforstyrrende atferd

I dette kapitlet belyses flere aspekter rundt hvilke elever som forstyrrer undervisningen. Målet er å skape en dypere forståelse rundt problematikken. Det er forsket mye på hvorfor denne atferden forekommer, og noen av disse resultatene vil belyses i dette kapitlet. Historikken rundt perspektivet på undervisningsforstyrrende atferd vil også omtales.

I denne masteroppgave benyttes begrepet undervisningsforstyrrende atferd ovenfor elever som forstyrrer undervisningen. Undervisningsforstyrrende atferd blir ofte kalt for problematferd eller atferdsproblem siden atferden faktisk skaper et problem for flere av de involverte (Juul & Jensen, 2003). Ogden (1998, s. 8) skriver at «Atferdsproblemer i skolen er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Det hemmer undervisning- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre».

Problematferden kan få store negative ringvirkninger både for eleven som utfører handlingene og hans medelever (Juul & Jensen, 2003). Undervisningen kan også bli forstyrret eller ødelagt av denne typen atferd, i tillegg til at miljøet i klassen kan bli sterkt påvirket i negativ retning. Det er skrevet mye om elever med denne type atferd, og både elevene og handlingen er gitt mange forskjellige navn. Juul og Jensen (2003) gir en del eksempler på navn vi kan finne på elever med atferd som forstyrrer undervisningen. De skriver at begrepet urolige barn har hatt en økt popularitet de siste tiårene, og begrepet blir brukt på barn med alvorlige eksistensielle problemer, barn med oppmerksomhetsforstyrrelser, og energiske og spørrelystne barn. Andre begreper vi finner i litteraturen på disse elevene kan være «vanskelige barn», «uhøflige barn»,

«uoppdragne barn», «barn med psykososiale problemer», «annerledes barn» og «barn med lære- og atferdsproblemer» (Juul & Jensen, 2003, s. 296).

P. Roland m.fl. (2011) hevder at elever som forstyrrer undervisningen er viktige å arbeide med for å forbedre læringsmiljøet generelt i klassen. Elever med undervisningsforstyrrende atferd har sine utfordringer og får ofte mye negativ oppmerksomhet av både lærere og medelever. Videre skriver de at negativ oppmerksomhet kan være med på å forsterke den negative atferden, og det skapes en vond sirkel av uheldige episoder som forsterker hverandre. Med dette som grunnlag vektlegger de viktigheten av at akkurat disse elevene blir inkludert og møter forståelse, og får en undervisning som er tilrettelagt for dem (P. Roland m.fl., 2011).

Nordahl m.fl. (2005, s. 36) hevder at «lærings- og undervisningshemmende atferd omfatter atferd som å drømme seg bort i timene, bli lett distraheret, å være urolig og bråkete og å forstyrre andre elever i timene». Dette er den typen problematferd som forekommer oftest på alle klassetrinn, og om den får regjere i stor grad kan det gå ut over læringsmiljøet og det vil bli vanskelig for læreren å undervise (Nordahl m.fl., 2005; Ogden, 2001). Problematferden som kommer på en andre plass i skolen er det Nordahl m.fl. (2005) kaller utagerende atferd. Denne atferden dreier seg om kranling og slåssing med medelever, spydige kommentarer til voksne ved tilsnakk, eller elevene går til fysiske eller verbale angrep på hverandre.

2.4.1. Forekomst av elever med atferdsproblem

Spragues tredelte modell viser en prosentfordeling av atferdsproblem hos barn og unge. I tillegg gir modellen en kort oppsummering over hvilke tiltak som bør settes i verk, i forhold til de tre forskjellige inndelingene (Atferdssenteret, 2010). Sprague hevder at 1-5% av elever viser alvorlig problematferd, og disse elevene trenger indirekte tiltak, som for eksempel intensiv øving i sosiale ferdigheter, foreldreveiledning, individuelle atferdsplaner og tverrfaglig samarbeid.

Den andre gruppen består av 10-15% av elevmassen. Disse elevene har en risiko for å utvikle alvorlig problematferd, og trenger selekterte tiltak. Tiltakene kan for eksempel være styrket faglige støtte, en voksen som kan gi tett oppfølging og fungere som mentor, øvelser i selvregulering ut fra programmer som for eksempel PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling), i tillegg til annen intensiv øving i sosiale ferdigheter (Atferdssenteret, 2010).

Etter Spragues tredelte modell er den siste gruppen som består av 80-85% av elevmassen den største gruppen, og de vil ha behov for universelle tiltak. Disse tiltakene består av en fast, rettferdig og korrigerende pedagogikk. I denne gruppen finner vi også elever med undervisningsforstyrrende atferd. Alle elevene i denne gruppen trenger også øving i sosiale ferdigheter, men ikke på samme intensive måte som de to andre gruppene. De trenger en positiv og proaktiv pedagogikk og klare rammer for hva skolen forventer av atferd, i tillegg til et trygt og godt miljø der de blir fulgt opp, får tilsyn, og opplever positive forsterkninger (Atferdssenteret, 2010).

Juul og Jensen (2003) viser til en dansk undersøkelse og de skriver at den hadde sirka samme resultat her i Norge. Undersøkelsen var gjort på rundt 20% av grunnskoleelevene, og viser at rundt 10% av elevmassen forstyrrer seg selv, sine medelever og undervisningen, mer eller mindre konstant. 2% av elevmassen forstyrret absolutt hele tiden, og opp mot 1% av elevmassen utførte en så høy grad av undervisningsforstyrrede atferd at lærerne ønsket dem ut av skolen. I Danmark tilsvarte den siste gruppen på nesten 1% rundt 5000 elever. Ogden (2001) viser til den samme undersøkelsen og legger til at resultatet varierte i stor grad fra klasse til klasse og skolen til skole.

Ogden (2001) viser til flere undersøkelser som er gjort for å skape en oversikt over hvor mye atferdsproblemer som forekommer i skolen, men skriver også at det er vanskelig å trekke ut konkrete slutninger fra disse undersøkelsene siden de er gjort litt forskjellig fra gang til gang. På denne måten blir det vanskelig å sammenligne disse med hverandre, og trekke konklusjoner om antall elever med atferdsvansker har gått ned eller opp i norsk skole.

2.4.2. Historiske endringer av normer og perspektiv

Hva som blir definert som «normalatferd» og uakseptabel atferd endrer seg med tiden, både i skolen og i samfunnet for øvrig. Det dreier seg blant annet om de sosiale spillereglene som utvikler seg. Ser vi for eksempel på «normal» skikk og bruk på 1800-tallet og sammenligner det med dagens skikk og bruk vil vi lett se at vi har en annen rådende «norm» nå. Ogden (1998, 2001) er med på å bevisstgjøre oss på dette gjennom sin definisjon av atferdsproblemer der han vektlegger at det er atferd fra elevenes side som bryter med regler, normer og forventningene i skolesamfunnet.

Skolens normer er på denne måten med på å sette en mal for hva som er akseptert og ikke akseptert av det som skjer på både faglig og sosialt plan. Perspektivet på normene vil være avgjørende for hvordan man velger å jobbe med undervisningsforstyrrende atferd. Historisk endrer dette perspektivet seg og pendler mellom individfokus, sosial interaksjon og miljøfokus. Vi er nå muligens i en periode der det organisatoriske har hovedfokus innblandet med det sosiale aspektet, samtidig som vi ikke slipper taket på det patologiske og diagnostiske forklaringer på at det er individet som har problem (Bachmann & Haug, 2006; P. Roland m.fl., 2011).

Det finnes flere teorier om hvordan, eller hvorfor atferdsproblemer utvikles, og disse teoriene kan deles inn i tre grupper. Den ene grupperingen består av teorier som forklarer atferdsproblemer ut fra biologiske årsaker. Den andre gruppen vektlegger psykologiske årsaker og ser på individuelle forskjeller. De som tilhører denne gruppen prøver å finne årsaken til at noen individer er mer utsatt for å havne i situasjoner som blir definert under atferdsproblemer. Den siste grupperingen er den som legger vekt på de sosiologiske forholdene, og ser på om eleven er utsatt for uegnede miljøbetingelser, som for eksempel manglende oppdragerferdigheter hos foreldrene og negativt sosialt nettverk. Bronfenbrenners sosialøkologiske teori står sterkt i den sistnevnte grupperingen (Ogden, 2001).

Urolig atferd har som regel en bakenforliggende forklaring som kan ligge innen det sosiale, individuelle eller organisatoriske perspektivet (Hausstätter, 2007). Eleven med urolig atferd kan for eksempel ha problemer med å bli godtatt av sine medelever (sosiale perspektivet), han dekker over sine faglige problem ved å tøyse vekk det faglige arbeidet som skulle vært gjort (individuelle perspektivet), eller undervisningsmetodikken tiltaler ikke eleven (organisatoriske perspektivet) (Hausstätter, 2007; P. Roland m.fl., 2011). Ut fra hvilket syn skolen og lærerne har vil forklaringene variere. Tiltakene som settes i verk vil være preget av skolens og lærernes syn på årsakssammenheng (Hausstätter, 2007; P. Roland m.fl., 2011). Derfor vil de følgende kapitlene ta opp hvilke forskjellige forklaringer på undervisningsforstyrrende atferd som anses som «normale».

2.4.3. Sosial kompetanse som forklaring

Ogden (2001) og Sørli (2000) skriver at mangel på sosial kompetanse kan være en del av forklaringen til at elever utøver problematferd i skolen. Ogden (2001, s. 196) definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.

Ogden (2001) skriver at empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet er felt som må vektlegges ved undersøkelse av sosiale kompetanse hos elevene. Empati dreier seg om en gjensidig innlevelse og forståelse av hverandres situasjon eller følelser. Eleven viser hensyn og kan se saken fra andres synsvinkel, og han viser omtanke og respekt for sine medelever. Gjennom samarbeid viser eleven at han kan dele med andre og hjelpe sine medelever, samtidig som han følger regler og tar imot beskjeder. Videre skriver Ogden at eleven viser selvhevdelse ved for eksempel å ta sosial kontakt, på eget initiativ med andre medelever eller voksne. Eleven tør også si ifra om han føler at det blir stilt urimelige krav fra voksne eller medelever. En elev med god selvhevdelse tør å be andre om informasjon og presentere sine positive sider for andre. Selvkontroll dreier seg om å vente på tur, inngå kompromisser og reagere på en egnet måte. Dermed må eleven være bevisst sine egne følelser og kunne kontrollere dem når det er nødvendig. På den måten kan vi si at eleven har en intellektuell kontroll på sine egne følelser, og han har lettere for å takle konflikter, motgang og frustrasjon, siden han vil kunne regulere sine følelser og atferdsmønstre. Det er viktig at hverdagen i klasserommet gir elevene mulighet til å vise ansvarlighet, der de får øvelse i å planlegge og organisere egen aktivitet (Ogden, 2001).

Det finnes mange undervisningsprogrammer som kommer med gode metoder og forslag for å øve på og gi erfaring innen sosial kompetanse. Disse kan deles inn i to forskjellige tilnærminger, der det vektlegges sosiale ferdigheter på den ene siden, og sosial problemløsning på den andre siden.

2.4.4. Andre individbaserte forklaringer

Mangel på sosial kompetanse er bare en av mange individbaserte forklaringer som kan gis på atferd som forstyrrer undervisningen. Howlin, Magiati, og Charman (2009) skriver at andre årsaker kan for eksempel være at eleven ikke har godt nok utviklet språk for å få uttrykket seg på den måten han selv ønsker. Eller eleven har en dårlig forståelse av det som foregår i klasserommet, faglig og/eller sosialt. Videre skriver de at en del elever har en generell motstand mot endringer, noe som fører til at det kan bli vanskelig å forholde seg til nye

rutiner. Motstand mot endringer kan virke forstyrrende på elever og gi utslag i undervisningsforstyrrende atferd. Medisinske årsaker kan også henge sammen med hvordan elever oppfører seg, som for eksempel feilmedisinering av elever med ADHD, hørsels- eller synsforstyrrelser som gjør det vanskelig å orientere seg i skolehverdagen, eller allergier som skaper kløe og irritasjon og gjør det vanskelig å konsentrere seg (Howlin m.fl., 2009).

2.4.5. Diagnoser som forklaring

Flere fagpersoner tilknyttet skolen, som lærere, rektorer og PPT-medarbeidere, forteller at de ofte opplever at elever med undervisningsforstyrrende atferd er diagnostisert til tilstander som kan være med på å definere deler av elevens atferd. Sørli (2000) underbygger disse uttalelsene når hun skriver at diagnosene Opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD), Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) og Conduct Disorder (CD) er diagnoser som oftest forekommer hos elever med mindre alvorlige atferdsproblemer i skolen.

Opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD) er en diagnose som gis til barn og unge ut fra gitte kriterier som henger sammen med deres atferdsmønster. Ut fra Spragues tredelte modell vil disse elevene tilhøre gruppen som representerer 10-15%-andelen av elevmassen, eller befinne seg i en glidning mellom denne gruppen og opp mot 1-5%-andelen av elevmassen. Uttesting av elever der det er mistanke om diagnosen ODD kan skje gjennom to forskjellige kartleggingsskjemaer (DSM-IV; ICD-10). Det er et omfattende arbeid og detaljer skal observeres og noteres ned i faste system. Noen av kriteriene som blir sett på som beskrivende av elever med ODD er at de ofte har sinneutbrudd, er ulydige, er markert trassige og ofte mister besinnelsen. I tillegg er det normalt at disse elevene opponerer og er trassige i forhold til voksne, og legger opp til å irritere eller true medelever. Ofte gir disse elevene skylden til andre og er bitre, hevngjerrige og negative. Denne atferden må være vedvarende over en lengre periode og flere av kriteriene må inntreffe før diagnosen gis (DSM-IV; ICD-10; Nasjonalt Kompetansesenter for AD/HD, 2004; Nordahl m.fl., 2005).

Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) er en annen diagnose som blant annet kan gi utslag i konsentrasjonsproblemer, impulsivitet og overaktivitet. Disse tre utslagene er de mest sentrale kriteriene ved diagnostiseringsarbeidet, og Nordahl m.fl. (2005) skriver at det er store forekomster av atferdsproblem med varierende grad fra elever med ADHD. Elever med denne diagnosen kan være i alle grupperingene til Sprague tredelte modell, men hovedsakelig

i 80-85%-andelen og 10-15%-andelen av elevmassen (Nasjonalt Kompetansesenter for AD/HD, 2004; Nordahl m.fl., 2005).

Conduct Disorder (CD), har fått det norske navnet alvorlig atferdsforstyrrelse, og det beskriver diagnosen og tilstanden eleven befinner seg i. Elever med denne diagnosen har store avvik fra det vi definerer som «normal» atferd, og utsetter sine medelever og andre for grove trusler og voldelige handlinger, de kan gjennomføre alvorlige lovbrudd som for eksempel tyveri og ødeleggelse. Denne gruppen med elever tilhører 1-5%-andelen av elevmassen etter inndelingen til Spragues tredelte modell (Nasjonalt Kompetansesenter for AD/HD, 2004; Nordahl m.fl., 2005).

Dette er bare noen av diagnosene som blir brukt som forklaring på undervisningsforstyrrende atferd hos elever. I tillegg til overnevnte diagnoser skriver Nordahl m.fl. (2005) at Asperger syndrom og Tourettes syndrom er relevante diagnoser, innen det psykiatriske fagfeltet når atferdsproblemer skal defineres.

Juul og Jensen (2003) skriver at de ser mange fordeler med etablerte program og tiltak som er satt i forhold til forskjellige diagnoser, men advarer mot en for sterk vektlegging av diagnostisering. De ser på faren av at en diagnose kan være gitt på feilaktig grunnlag, og dermed igangsettes feile hjelpetiltak. Videre skriver de at diagnostisering kan oppleves som et overgrep og krenkelse av individet, og de ser at diagnoser endrer popularitet og hyppighet, noe de sammenligner med et motebilde. De legger også vekt på faren av at eleven blir sett på som et objekt av diagnosen de har fått tildelt, framfor et individ med mange forskjellige subjektive sider. Det viktigste ankepunktet de har mot å vektlegge diagnoser, er at fagpersoner som stiller diagnosen kanskje ikke er godt nok kvalifiserte, eller kjenner elevens liv godt nok til å gjennomføre en helhetlig vurdering.

2.4.6. Organisatoriske forklaringer

Det finnes også mange forklaringer rettet mot organisatoriske årsaker til undervisningsforstyrrende atferd. Det kan rett og slett være skapt et miljø over tid som har et høyt støynivå. Eller rommet er overbelastet med tanke på at det er satt inn for mange folk i et lite rom, slik at det blir fysisk dårlig plass. Det kan være satt for høye krav til ønsket atferd, slik at elevene ikke har kompetanse eller mulighet til å tilfredsstille kravene uansett hvor plikttoppfyllende de er. Miljøet i klassen kan være aggressivt med lite spillerom for å

mislykkes, og feiltrinn blir slått hardt og raskt ned på, med konfronterende tone. Dette kan bli oppfattet som skummelt eller provoserende av elevene, og være med på å øke forekomsten av undervisningsforstyrrende atferd (Gardner & Cole, 1987; Hausstätter, 2007; Ogden, 2012; Sørli, 2000).

Juul og Jensen (2003) vektlegger det å inkludere hele barnet, og ta hensyn til elevens integritet, selvfølelse og personlige ansvar. Lærerens empatiske anerkjennende nærvær gir eleven mulighet til å tørre å se seg selv. Møter eleven forståelse og anerkjennelse, vil det åpne seg nye relasjonsmuligheter. Dette kan hjelpe eleven videre i arbeidet med å endre for eksempel selvdestruktive valg, som undervisningsforstyrrende atferd. På den måten får eleven bruke sin egen indre ansvarlighet for å endre sin atferd, ved hjelp av læreren som støtter uten at eleven føler seg krenket. Juul og Jensen (2003) kritiserer skolen for å legge for mye vekt på elevens mangler eller feil, og at tiltakene iverksettes ut fra at skolen skal ordne opp i feilene eller manglene hos eleven. Målene kan da formuleres slik at skolen skal gjøre elevene samarbeidsvillige og gi elevene selvtillit.

3. Metode

Arbeidet med denne masteroppgaven er delt inn i flere faser. Etter at jeg hadde bestemt meg for hva jeg ville undersøke og forske på, og første utkast av problemstilling var på plass, startet prosessen med informasjonsinnhenting i litteratur og forskning. I løpet av denne prosessen kom jeg også frem til hvilke metoder jeg ville benytte for å innhente mer informasjon om problemstillingen. I denne delen vil jeg redegjøre for vitenskapelig ståsted og sentrale begrep i problemstillingen. Videre vil jeg beskrive metoder jeg har brukt i undersøkelsen, begrunne mine valg og redegjøre for hvordan jeg har gått frem.

3.1. Vitenskapelig ståsted

Undersøkelsen har et samfunnsvitenskapelig ståsted med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Målet mitt var å fremskaffe informasjon om hvordan kontaktlærere sikret elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring. I samfunnsvitenskapen har fortolkning en sentral plass, og jeg ønsket å fortolke lærernes utsagn.

3.1.1. Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Under utforming av problemstilling var jeg klar på at jeg ville frembringe informasjon fra læreres opplevelser i klasserommet, og kom frem til at jeg ville intervju tre kontaktlærere. Undersøkelse min var basert på et fenomenologisk vitenskapssyn, der jeg søkte forståelse av det informantene fortalte meg gjennom samtale. Jeg søkte den subjektive opplevelsen hos hver enkelt, samtidig som det hjalp meg å få en grundigere forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013). Med denne innfallsvinklingen fikk jeg frem informantens perspektiv av fenomenet jeg undersøkte. Fenomenet var kontaktlærerens fortelling av hvordan det ble jobbet med klasseledelse for å få elever med undervisningsforstyrrende atferd, inkludert og hvordan opplæringen ble tilpasset dem.

Gjennom hermeneutisk tilnærming fortolket jeg fortellingene på flere nivåer, og vektla meningsinnholdet i det som ble sagt. Fortellingene var informantenes egne oppfatninger av hvordan de sikret elevene inkludering og tilpasset opplæring. I tillegg analyserte jeg det som kom frem i intervjuene mot teorier og litteratur som jeg oppfattet relevant (Thagaard, 2013).

3.2. Kvalitativ metode

Med utgangspunkt i min fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming til problemstillingen fant jeg det formålstjenlig å velge kvalitativ metode. Videre valgte jeg intervju som datainnsamlingsmetode for å få frem lærerens opplevelse og oppfatning av sin klasseledelse for å inkludere og tilpasse opplæring til elever med undervisningsforstyrrende atferd.

Jeg benyttet meg av en abduktiv forskningsstrategi, og på den måten kunne jeg bevege meg mellom teori og den informasjonen jeg fikk fra informantene (Olsen, 2013). Olsen (2013) beskriver abduktiv forskningsstrategi ut fra Blaikie (2000) og vektlegger muligheten denne strategien gir til å mette materialet ved å hente støtte i både teoretisk perspektiv og informantens utsagn og oppfattelse av fenomenet. Før gjennomføring av intervjuene hadde jeg gjort et utvalg av relevant litteratur, som jeg i etterarbeidet og analysen kunne bruke som utgangspunkt for videre arbeid. Gjennom intervjuet fikk jeg mer informasjon om lærerens forståelse og praktisering i klasserommet. Dermed fikk jeg fortellinger som ga et innblikk i kontaktlærernes oppfattelse av fenomenet (Olsen, 2013).

Dette skoleåret er jeg selv kontaktlærer i sjuende klasse, og befinner meg da i samme tradisjon som informantene. Gjennom sosialkonstruktivistisk tilnærming forstår jeg at min oppfatning av fenomenet, kan være preget av mine egne erfaringer og forforståelse (Rønbeck, 2012).

3.2.1 Halvstrukturert kvalitativt intervju

Intervjuformen jeg valgte var et halvstrukturert kvalitativt intervju, og under planleggingen av intervjuet la jeg grunnmuren for videre arbeid. Det var viktig at jeg stilte de rette spørsmålene, slik at jeg fikk svar på problemstillingen.

Intensjonen min var å få til et mer samtalepreget intervju, der jeg kunne endre på for eksempel rekkefølgen av temaene underveis i intervjuet, ut fra hvilke svar jeg fikk fra informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2013) kaller dette for en delvis strukturert tilnærming.

Intervjuguiden (vedlegg 3) tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene, som er en utdyping av problemstillingen. På den måten sikret jeg bredden av informasjoner jeg var ute etter i forhold til problemstillingen (Repstad, 2007, s. 76-102; Sollid, 2013; Thagaard, 2013). I tillegg til

hovedspørsmålene hadde jeg en del generelle oppfølgingsspørsmål som skulle hjelpe meg å få informanten til å komme med utfyllende informasjon der det var nødvendig (Thagaard, 2013).

Denne formen for intervju ga meg mulighet til å være mer deltakende i samtalen, og samtidig unngikk jeg at det ble et forhør, med fokus på spørsmål og svar. På denne måten gjorde gjennomføringen av intervjuet det enklere å endre underveis og å respondere på informantens svar. Dermed ble intervjuet mer fleksibelt og vi kunne gjennomføre en samtale, samtidig som jeg sikret meg den informasjonen jeg trengte (Thagaard, 2013).

3.2.2. Utvalg

For å få gode svar hos mine informanter var det viktig at de satt med innsikt i temaet jeg ønsket å undersøke. I dette tilfellet så jeg på kontaktlærere som aktuelle kandidater siden de har hovedansvaret for klassen. Selv om alle lærere har ansvar for å lede klassen på en slik måte at elevene er inkluderte og får tilpasset opplæring, sitter kontaktlærere med et overordnet ansvar for dette. Det er som regel også kontaktlærere som har størst innflytelse på elevene, og på den måten kan legge opp for et inkluderende klassemiljø.

Ut fra problemstillingen min var jeg ute etter informasjon om hvordan elever med undervisningsforstyrrende atferd ble inkluderte og fikk tilpasset opplæringen. Av den grunn var det viktig å vite om informantene hadde elever med slik atferd. Dermed foretok jeg det Thagaard (2013) kaller for et strategisk utvalg av min første informant. Informanten for mitt første intervju kjente jeg, og visste at hun hadde elever med undervisningsforstyrrende atferd. Denne kontaktlæreren hadde andre bekjente på andre skoler som hun mente kunne være aktuelle kandidater for min undersøkelse. Thagaard (2013) kaller dette for snøballmetoden, som dreier seg om at vi benytter oss av bekjentskap og anbefalinger for å finne nye kandidater til undersøkelsen (Thagaard, 2013). Informanten tok kontakt med sine bekjente, og informerte dem kort om intervjuet. Jeg fikk navnene på de som kunne tenke seg å vite mer om undersøkelsen og kanskje delta, og jeg tok kontakt med dem. På denne måten fikk jeg kun navnene på de som hadde sagt seg villig til å bli kontaktet (Andrews & Vassenden, 2007).

De tre kontaktlærerne som ble intervjuet er fra tre forskjellige skoler med forskjellige størrelser. Denne variasjonen er med på å øke muligheten av graden på varierte fortellinger (Thagaard, 2013). Likheten er at det alle er kontaktlærere på femte til syvende klassetrinn, og dette kan gi et sammenligningsgrunnlag.

Jeg ønsket å få kontaktlærernes refleksjoner og opplevelser rundt problemstillingen. Videre analyserte jeg det som kom frem i intervjuene og fortolket det opp mot teorien jeg hadde valgt ut (Thagaard, 2013). For å kunne gjennomføre en dyptgående og intensiv analyse, begrenset jeg antallet informanter til tre (Thagaard, 2013).

3.3. Gjennomføring av intervjuet

Før de tre intervjuene ble gjennomført fikk informantene både muntlig og skriftlig informasjon om hva masteroppgaven dreide seg om, og de skrev under på samtykkeerklæringen slik at vi hadde det formelle på plass.

Gjennomføringen var krevende, men også kontaktskapende, og jeg brukte opptaksutstyr slik at jeg slapp å skrive, og heller kunne ha oppmerksomheten rettet mot informanten. Jeg følte det var et godt tillitsforhold mellom informantene og meg (Thagaard, 2013).

Intervjuguiden var inndelt i temaer ut fra forskningsspørsmålene, og jeg åpnet for å endre på rekkefølgen underveis, for å tilpasse temaene ut fra informantens utsagn. Spørsmålene som var satt opp i intervjuguiden var en sikring for å holde bredde og dybde i informasjonen jeg var ute etter, og på den måten sikre at jeg fikk den informasjonen jeg trengte for å svare på problemstillingen.

I god tid før intervjuet ble gjennomført sendte jeg informasjon til informantene om hvilke temaer jeg ønsket å ta opp i intervjuet. Denne informasjonen skulle hjelpe informantene i å starte tankeprosessen og minske en eventuell følelse av nervøsitet eller uvitenhet.

Under transkribering av intervjuene startet tankeprosessen med å analysere og fortolke. Jeg har valgt å transkribere intervjuene til bokmål, og ikke dialekt, fordi jeg synes det ble lettere å beholde anonymiteten til informanten. I disse intervjuene er jeg ikke ute etter informantens personlige stemme, men hennes oppfattelse av sin klasseledelse av elever med undervisningsforstyrrende atferd. Av den grunn er ikke dialekten en nødvendig informasjon.

Under analysen av intervjuene fortettet jeg det informantene hadde fortalt, slik at jeg kom inn på kjernen av problemstillingen, og i tillegg kategorisert jeg temaene som kom opp slik at det skapte en større oversikt (Sollid, 2013; Thagaard, 2013).

3.4. Forskningens kvalitet

Det var viktig for meg å sikre kvaliteten i undersøkelsen, både under planlegging, gjennomføring og analyse. Thagaard (2013) legger vekt på systematikk og innlevelse i forhold til kvalitativ forskning. Systematikken dreier seg om hvordan forskningen er organisert og hvilke fremgangsmåter som er satt i verk, og at dette kommer frem i sluttproduktet. Samtidig må ikke systematikken gå på bekostning av spontaniteten som en kvalitativ forskning åpner for. Innlevelsen dreier seg om den nære kontakten som ofte oppstår mellom, i dette tilfellet, informantene og meg som forsker. Dette skapte gode muligheter for relevante tolkninger (Thagaard, 2013).

Innenfor metoden intervju er det ofte informantens subjektive opplevelse av situasjonen vi etterspør, og det kan være utfordrende å vurdere kvaliteten i forskningen. Dermed stilte jeg store krav til meg selv underveis i forskingsarbeidet, og vurderte fortløpende hvor relevant og pålitelig det innsamlede materiale var (Repstad, 2007; Sollid, 2013). Samtidig gir også et kvalitativt intervju en unik mulighet til å få kjennskap til informantens følelser, tanker og erfaringer om sitt arbeid med klasseledelse for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring (Thagaard, 2013).

Jeg var også bevisst min påvirkningskraft av resultatet med min nærhet til informanten gjennom intervjuet, og omvendt var jeg bevisst på at jeg kunne påvirkes av miljøet og informantene. Som tidligere nevnt er jeg selv kontaktlærer for syvende klassetrinn og er dermed en del av den tradisjonen informantene befinner seg i. Jeg er klar over at resultatet kan påvirkes av at informanten svarte det de trodde jeg forventet til svar, men jeg sitter med en klar fornemmelse av at informantene svarte på selvstendig vis, uten å la seg påvirke av utenforstående faktorer (Germeten & Bakke, 2013; Jacobsen, 2005).

3.4.1. Reliabilitet

Viktige spørsmål som måtte stilles til undersøkelsen var om den var pålitelig, holdbar og dokumenterbar. Jeg var bevisst på å ha godt nok grunnlag for å gjennomføre mine metoder, og til syvende og sist, trekke konklusjonene. Thagaard (2013) forklarer begrepet reliabilitet i kvalitative undersøkelser med troverdighet. Vi stiller da spørsmål med hvor troverdig resultatet vi har kommet frem til gjennom vår forskning er. For at undersøkelsene skulle bli så

troverdig som mulig, var jeg nøye med å forklare mine spørsmål til informantene for å være sikrere på at vi hadde samme forståelse av problemformuleringene.

For å sikre reliabiliteten på undersøkelsen var jeg bevisst på at den skulle være så troverdig som mulig, og jeg passet på at det var forbindelse mellom de forskjellige delene i forskningen. I tillegg har jeg kontrollert reliabiliteten i min undersøkelse ved å lese litteratur, lover, regler og forskrifter, bøker, forskningsrapporter, tidsskrifter og artikler. Videre har jeg satt meg inn i og studert undersøkelser som er gjort på samme eller høyere nivå innenfor temaer som klasseledelse, tilpasset opplæring, inkludering og undervisningsforstyrrende atferd (Repstad, 2007). Dette har jeg gjort for å søke støtte til mine funn fra undersøkelsen. Samtidig er jeg klar over at det ikke kan trekke direkte likhetstegn mellom to kvalitative undersøkelser (Thagaard, 2013).

3.4.2. Validitet

For å sikre validiteten av undersøkelsen stilte jeg følgende spørsmål. Hvor gyldig er denne forskningen? I hvor stor grad kan jeg stole på at resultatet jeg er kommet frem til er resultat av forskningen? Ved at jeg brukte opptaksutstyr under intervjuene fikk jeg en mer korrekt gjengivelse av intervjuet under transkriberingen. Dette var med på å øke validiteten siden jeg kunne lytte til hva som ble sagt flere ganger istedenfor å gjengi intervjuene utfra hukommelse og notater. Thagaard (2013) forklarer begrepet validitet i kvalitative undersøkelser med bekreftbarhet.

Som forsker har jeg vært bevisst og lagt vekt på at jeg har holdt meg til mitt mandat på hva som skulle undersøkes og holdt meg innenfor den ramme som var satt gjennom problemstillingen. Jeg har hatt som mål å skrive masteroppgaven min på en slik måte at det åpnet mulighet for leseren å kontrollere hvordan jeg kom frem til mine funn, og på den måten ha en gjennomsiktig oppgave. Underveis i prosessen har jeg hatt fokus på at stilte spørsmål og konklusjoner som er tatt, hele tiden har vært gyldige indikatorer for det jeg ønsket å finne svar på. På den måten har jeg arbeidet med å sikre validiteten i undersøkelsen (Sollid, 2013). I tillegg har jeg søkt bekreftelse på mitt arbeid, ved å sammenligne det med teori og andres forskningsresultater, uten at det alene er en garanti for validiteten (Brekke & Tiller, 2013; Jacobsen, 2005; Sollid, 2013).

3.4.3. Etikk

Temaet har vært negativt omtalt i media og jeg ønsket ikke å sette informantene i en ubehagelig situasjon der de kunne føle seg angrepet for deres utførelse av klasseledelse. Jeg var bevisst på at jeg skulle vektlegge det arbeidet som faktisk ble gjort i klasserommet for å inkludere og tilpasse opplæringen for elever med undervisningsforstyrrende atferd (Thagaard, 2013).

Det er viktig at jeg har en redelig og nøyaktig presentasjon av resultatene jeg er kommet frem til, og derfor refererer jeg til hvor jeg henter min informasjon, teori og tidligere forskning slik at det skal forenkle prosessen for de som eventuelt ønsker å etterprøve mine resultat (Thagaard, 2013).

Denne masteroppgaven skal ikke behandle personopplysninger på en slik måte at det er nødvendig å melde til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Selv om den ikke er meldepliktig er det viktig å behandle informasjonen jeg innhenter med nøyaktighet og forsiktighet. All informasjon jeg innhentet gjennom intervjuene og samtalene med informantene ble oppbevart forsvarlig under perioden jeg arbeidet med masteroppgaven, og destruert etter endt arbeid (Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) viser til tre etiske grunnprinsipper for forskning, det er «informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter» (Thagaard, 2013, s. 26). Ved informert samtykke har informantene fått informasjon om hva prosjektet dreide seg om, at det var frivillig deltakelse, og at de hadde muligheten til å trekke seg om de ønsket det. Informasjonsskriv som ble utlevert informantene er vedlagt denne oppgaven som vedlegg 1, og samtykkeerklæringen er vedlegg 2. Konfidensialiteten ble overholdt gjennom at det ikke skulle være mulig å identifisere hvem de enkelte informantene var, annet enn at de var kontaktlærere på femte til syvende klassetrinn og størrelse på klassen (Thagaard, 2013). Under hele gjennomføringen av undersøkelsen var jeg bevisst på at informantene ikke skulle bli skadelidende og ikke bli satt i situasjoner som kunne skape problem for dem i ettertid. Samtidig måtte jeg holde på fleksibiliteten og forbeholde meg retten til å fortolke den informasjonen jeg fikk (Thagaard, 2013).

3.4.4. Analyse av datamaterialet

Gjennom analysearbeidet av intervjuene har jeg sett på meningsinnholdet i datamaterialet jeg har fremskaffet. Allerede under transkriberingen startet analysearbeidet, siden jeg gjorde fortløpende vurderinger av hvor mye av informasjonen som var relevant som svar på min problemstilling. Mitt mål var å ha et samtalepreget intervju. Dette førte til at jeg fikk en del informasjon fra mine informanter som ikke var interessante i forhold til problemstillingen. Denne informasjonen lot jeg være å transkribere, men ordnet det slik at jeg kunne gå tilbake for å kontrollere meg selv og mine tidligere valg.

Jeg valgte å legge hovedvekt på forskningsspørsmålene og fikk dermed en tematisert tilnærming. Analysen er gjort systematisk og fremgangsmåten jeg brukte i mitt arbeid dreier seg i korte trekk om at jeg startet med å identifisere utsnitt av datamaterialet. Disse utsnittene ga jeg forskjellige koder, som jeg videre klassifiserte inn i forskjellige kategorier (Silverman, 2010). Under intervjuet var det derfor viktig at jeg fikk uttalelse fra alle informantene om de samme temaene, og jeg sikret meg utfyllende informasjonen gjennom videre samtale vi spant ut fra disse temaene. Her var spørsmålene i intervjuguiden til god hjelp for meg, slik at jeg sikret bredden og dybden av informasjon jeg trengte for å kunne svare på problemstillingen (Corbin & Strauss, 2008).

For å ha god oversikt over innsamlet datamaterialet leste jeg gjennom den transkriberte teksten flere ganger slik at jeg var godt kjent med innholdet. Dette gjorde det enklere for meg å kjenne igjen temaene og kodingen var ganske grei å få til. Jeg brukte lang tid på å reflektere over hvordan jeg skulle forstå den transkriberte teksten og var grundig i min leting etter meningsinnholdet (Corbin & Strauss, 2008). Under arbeidet med kodingen av teksten lette jeg etter mønster og forholdene mellom de forskjellige kodene. Underveis skrev jeg kommentarer til meg selv for å holde fast på mine tolkninger av informasjonen som kom frem i teksten.

Under arbeidet med å klassifisere de forskjellige kodene i kategorier fikk jeg samlet datamengden på en mer oversiktlig måte. Dette hjalp med i å identifisere temaene som jeg anså som viktig for å kunne svare på problemstillingen for masteroppgaven (Corbin & Strauss, 2008). Disse temaene er satt i sammenheng med mine forskningsspørsmål og jeg hadde derfor en grovinndeling i fire kategorier. Disse fire kategoriene, har en videre inndeling ut fra spørsmålene som ble stilt i intervjuet.

Under analysen og tolkningsarbeidet har jeg valgt både en induktiv (fra empiri til teori) og deduktiv (fra teori til empiri) tilnærming. Noe av tolkningsarbeidet er gjort med utgangspunkt i selve undersøkelsen, mens andre fortolkninger er trukket ut fra sammenligning med teorien jeg har presentert i del to. På den måten ser jeg undersøkelsen i en større sammenheng. Tolkningsarbeidet har dreid seg om å forstå dataene utover det informantene har beskrevet (Corbin & Strauss, 2008; Silverman, 2010).

Temabasert analytisk tilnærming får ofte kritikk for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv, siden teksten blir stykket opp og løsrevet fra sammenhengen. Jeg var påpasselig med at tekst jeg tok ut av en sammenheng ble satt inn i en tilsvarende sammenheng for å opprettholde det helhetlige perspektivet (Miles & Huberman, 1994). Jeg var i tillegg bevisst på at mitt valg av teoretisk grunnlag for masteroppgaven og mine fortolkninger av datamaterialet, kunne være preget av min forforståelse av problemstilling (Thagaard, 2013).

4. Funn og analyse

I dette kapittelet presenterer jeg funnene for derpå å tolke, drøfte og analysere dem.

Informasjonen er innhentet gjennom intervju med tre kontaktlærere fra femte og syvende klassetrinn. Informantenes utsagn vil bli drøftet opp mot problemstilling og teori.

Problemstillingen jeg søker å få svar på er: *Hvordan arbeider lærere gjennom klasseledelse for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring?*

Forskningsspørsmålene jeg tematiserer analysen etter er:

1. Hva legger lærere i begrepet elever med undervisningsforstyrrende atferd?
2. Hva legger lærere i begrepet inkludering, og hvordan arbeider de for å sikre inkludering av elever med undervisningsforstyrrende atferd?
3. Hva legger lærere i begrepet tilpasset opplæring, og hvordan arbeider de for å sikre dette for elever med undervisningsforstyrrende atferd?
4. Hvordan beskriver lærere egen klasseledelse og dens innvirkning på elever med undervisningsforstyrrende atferd i forhold til inkludering og tilpasset opplæring?

4.1. Helhetlig inntrykk

De tre informantene som er intervjuet har alle minst fem års utdanning, og er dermed adjunkt med tilleggsutdanning. De har over ti års erfaring fra læreryrket og har vært både faglærere og kontaktlærere. Dette året er alle tre kontaktlærere for femte til syvende klassetrinn.

Jeg sitter igjen med et inntrykk av at dette er tre informanter som har en trygghet i sin yrkesutøvelse, at de svarte ærlig og oppriktig på spørsmålene mine. For meg virker det som ingen av dem har forsøkt å tilpasse svarene til noe som er bedre enn hva skolehverdagen reelt er. De har alle gitt eksempler på både positive og negative hendelser. Jeg er samtidig bevisst på at mine spørsmål kan være ledende og føre informantene mot et ønsket svar i forhold til min problemstilling.

For å få et overblikk over hva informantene vektla i sin rolle som kontaktlærer spurte jeg hva de så på som sin viktigste oppgave som kontaktlærer. Informant A svarte at det å ha barna og foreldrene med seg var viktig, og la til at god kontakt med barn og foreldrene var alfa og omega. Informant B vektla betydningen av å hjelpe hver enkelt elev frem ut fra elevens egne

forutsetninger. Det var viktig for henne å se hver enkelt elev og deres potensiale. Hun kommenterer selv at dette var nesten umulig å oppfylle, men det var likevel et mål hun holdt høyt for å bevisstgjøre seg selv og holde fokus på sitt arbeid. Videre la informant B til at det sosiale i klassen var viktig, og hun anså det som hennes ansvar å sveise klassen sammen. Hun la vekt på at det skulle være en klasse og at alle skulle trives og ha det godt. Dette begrunnet hun med at om alle hadde det godt på skolen og i klassen, ville de lære mer. Informant C sa at den viktigste oppgaven til en kontaktlærer var å få klassen spleiset sammen og skape en god klassefølelse blant elevene. I tillegg vektla hun at kontaktlæreren skulle være bindeleddet til resten av skolen og til foreldrene, og presiserte at elev-hjem-skolesamarbeid var veldig viktig.

Postholm m.fl. (2012) legger vekt på at det er lærernes ansvar å skape et godt og positivt læringsmiljø. De vektlegger at klassemiljøet skal ha en slik karakter at elevene får mulighet til å konsentrere seg, og de skal motiveres til både læring og utvikling. Jeg tolker informantenes utsagn til at alle tre er inne på det samme som Postholm m.fl. (2012) vektlegger, og ut fra svarene forstår jeg det slik at alle lærerne ser på seg selv som en leder for klassen, og at de er sitt ansvar bevisst.

Nedenfor vil jeg beskrive funnene ut fra forskningsspørsmålene som er med på å samle undersøkelsen inn under fire temaer. Disse temaene er undervisningsforstyrrende atferd, inkludering, tilpasset opplæring og klasseledelse. Etter at funnene er presenterte vil jeg drøfte og analysere disse opp mot teori, i hvert enkelt underkapittel. Tolkningen er gjort fortløpende før, under og etter intervjuene og vil direkte og indirekte komme frem i teksten jeg produserer.

4.2. Hva legger lærere i begrepet elever med undervisningsforstyrrende atferd?

I teorikapittelet har jeg skrevet om elever som forstyrrer undervisningen, og hvilke negative ringvirkninger en slik atferd kan skape for enkeltindivider og klassemiljø. Jeg tar også opp problematikken ved å tallfeste elever med undervisningsforstyrrende atferd, og hvordan normene har endret seg opp gjennom tiden. Hvilket perspektiv lærerne har på undervisningsforstyrrende atferd vil kunne gi utslag i hvordan de velger å arbeide med utfordringene, så jeg har også tatt med forskjellige forklaringer på denne atferden.

4.2.1. Undervisningsforstyrrende atferd blir forstått på flere måter

Siden problemstillingen i denne masteroppgaven dreier seg om hvordan lærere arbeider gjennom klasseledelse for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring, er det viktig å få frem hva lærerne legger i begrepet undervisningsforstyrrende atferd. Dette for å konkretisere hvilke elever det snakkes om. Derfor stilte jeg spørsmål om hva lærerne forsto med begrepet.

Informantene A og C forklarte at de mente elever med undervisningsforstyrrende atferd var elever som av en eller annen grunn ikke klarte å følge klassereglene for atferd og forstyrret andre, seg selv og undervisningen. Klasseromsreglene som ble brutt av disse elevene, var for eksempel regler om å være lyttende og stille når andre hadde ordet, eller sitte i ro ved pultene sine når det var arbeidsro.

Informant B uttalte: «En elev med ADHD er en elev med undervisningsforstyrrende atferd». Hun la til at det også kunne være andre grunner til at elever ikke taklet skolen så godt, og sa: «Det trenger nødvendigvis ikke være en diagnose. Det kan være andre ting, og det er ikke bestandig man skjønner eller vet hva som er grunnen til at eleven ikke takler skolen så godt.»

Jeg forstår det slik at alle tre informantene bruker klassens regler som et parameter på om elevene er innenfor normen eller har undervisningsforstyrrende atferd. Klassens regler er bygget på skolens overordnede reglement og normer, og viser hvilke forventninger som stilles til elevene i klasserommet. Dette fokuset har også Ogden (1998) når han definerer atferdsproblem i skolen til at elever ikke holder seg til skolens regler, normer og forventninger. Informantene gir eksempler på at klasseromsreglene er positivt formulerte, enkle og konkrete. Disse faktorene skriver Ogden (2012) er viktige for å lykkes i arbeidet. Ogden (1998) vektlegger også at undervisningsforstyrrende atferd hemmer elevenes utvikling og læring, akkurat slik som informantene vurderer det.

4.2.2. Eksempler på undervisningsforstyrrende atferd

For å få frem en klarere og mer konkret forståelse av hva informantene la i begrepet undervisningsforstyrrende atferd, ba jeg om eksempler på dette.

Informant A sa at hun tenkte på en spesiell elev, og ville gi eksempler fra hans oppførsel. Hun fortalte at når hun overtok klassen som kontaktlærer var den kjent som en utfordrende klasse

siden det var to elever som stadig var i konflikt med hverandre. Disse to elevene tok med seg konflikter fra friminuttet inn i undervisningstimene, og det skapte store problemer og forstyrrelser. Den ene eleven sluttet etter tredje klasse, og læreren sa hun forsto det var ett eller annet med den eleven som fortsatte i klassen, og hun prøvde å samarbeide tett med foreldre og eleven selv. Eleven tok ikke imot beskjeder, han forstyrret når læringsstoff ble gjennomgått i plenum, han kom med negative kommentarer og kunne reise seg å begynne å gå rundt i klasserommet mens han flirte. Han lot være å ta opp bøkene når elevene fikk beskjed om det. Eleven gjennomførte ofte aktiviteter som avbrøt lærerens undervisning og informanten tolket dette som bevisste og ubevisste handlinger. Andre instanser ble koblet inn, og eleven har fått diagnosen Opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD).

Informant B fortalte at hun hadde to elever med påvist ADHD i sin klasse, og begge elevene var medisinerte. Den ene eleven fungerte helt «normalt» så lenge han husket å ta medisinen sin, mens den andre eleven utviste en sterk grad av undervisningsforstyrrende atferd. Hun nevnte mange lignende eksempler på undervisningsforstyrrende atferd som var sammenlignbare med de eksemplene A kom med, og i tillegg sa hun: «Eleven mangler en del på det sosiale, noe som gjør at han ikke vil følge regler i klasserommet, som for eksempel å rekke opp handa og vente til det er hans tur å prate. Eleven må ofte ha ekstra beskjed om hva som skal gjøres – direkte til seg selv.»

Informant B ga også et eksempel fra en annen elevs atferd og fortalte:

En elev har gradvis endret atferd siden femte klasse. Vi vet ikke hvorfor det har skjedd, men vi vet at det har vært noe i familiesituasjonen. Eleven har en far som har bodd en annen plass, og denne faren fikk ei ny dame som gutten ikke gikk overens med. Dette påvirket eleven i skolesammenheng. Det ble slutt mellom far og den nye dama, og det virket som om det gikk bedre en stund. Men spesielt nå i syvende klasse har eleven utviklet en negativ atferd der han ikke vil jobbe i timene. Han er hele tiden innblandet i mange konflikter med andre elever. Han har venner, men er stort sett innblandet i noe negativt både i friminutt og til andre tider. Han viser en holdning som om han ikke bryr seg. Skolen har vært i kontakt med moren til eleven, og snakket med henne mange ganger, men vi klarer ikke å komme til bunns i hva som plager eleven. Eleven vil heller ikke si noe, selv om vi har hatt mange enesamtaler med han.

I samtaler med eleven har læreren prøvd å finne ut hva som plagde han. Læreren hadde en klar formening om at det var noe som plaget eleven. Hun spurte seg selv «Hva er grunnen til at han forandrer atferd på den måten han har gjort – gradvis?» og informanten la til at eleven var blitt hardere.

Informant C ga lignende eksempler på undervisningsforstyrrende atferd som informant A og B, og sa i tillegg at elever med undervisningsforstyrrende atferd ofte ødelegger tankerekken for sine medelever og har ofte vanskeligheter med å samarbeide med andre. Hun fortalte om en elev som ofte rakk opp hånden, og hadde kommentarer eller spørsmål som var langt utenfor temaet de snakket om. Hun sa det hendte hver gang denne eleven ba om ordet, og han klarte å avspore hele klassen fra det som var satt som tema. Et annet eksempel var en elev med ADHD som var vanskelig å komme inn på og få til å konsentrere seg om det skolefaglige, men med oppbygging av gode relasjoner til lærer gikk det bedre.

Informantene og Nordahl m.fl. (2005) gir lignende eksempler på lærings- og undervisningshemmende atferd som forekommer mest i klasserommet, og Nordahl skriver at elever som forstyrrer andre elever forekommer ofte. Informantene nevner også elever som drømmer seg bort i timene, som for eksempel informantens beskrivelse av eleven som alltid prater om noe annet. Læreren forteller at denne eleven kan klare å avspore hele klassen. Dette bekrefter Nordahl m.fl. (2005) ut fra sine undersøkelser der de viser til hyppige forekomster av at elever lett lar seg distrahere i norsk skole.

Alle tre informantene eksemplifiserer undervisningsforstyrrende atferd ved hjelp av diagnoser. Juul og Jensen (2003) advarer mot for sterkt fokus på å diagnostisere elever, blant annet på grunn av at elevene kan bli sett på som objekt av diagnosen. Slik jeg tolket informantene var diagnosen med på å hjelpe lærer i å forstå elevens atferd selv om de mente at de var bevisste på å se individet bak diagnosene.

Informant B nevner at eleven med undervisningsforstyrrende atferd mangler sosial kompetanse. Denne påstanden kan hun søke støtte hos Sørli (2000) og Ogden (2001). De skriver at samarbeidsevne, selvkontroll og ansvarlighet for egne handlinger kan være påvirket av god eller dårlig utviklet sosial kompetanse.

I eksemplet informant B gir om eleven som har endret atferd forstår jeg det slik at hun legger vekt på de sosiologiske forholdene som også Ogden (2001) skriver om. Informanten tror det kan være noe med familiesituasjonen som forklarer hva som plager eleven. Hun uttrykker at hun kan hjelpe eleven på en bedre måte om hun vet hva som plager han og er årsaken til at han har undervisningsforstyrrende atferd. Dette eksemplifiserer at lærere er opptatt av å finne årsaken til undervisningsforstyrrende atferd. Samtidig forteller informanten at hun arbeider for å skape skolehverdagen til denne eleven best mulig.

4.2.3. Få elever med undervisningsforstyrrende atferd i hver klasse

For å få en forståelse av hvor stort og utbredt undervisningsforstyrrende atferd er i klassene spurte jeg informantene hvor mange elever de hadde i klassen som utøvde undervisningsforstyrrende atferd. Dette svaret knytter jeg ikke opp mot informantene, fordi jeg vil beholde anonymiteten, men jeg knytter det opp mot totalantallet av elever i klassen. Klassestørrelsen til kontaktlærerne jeg intervjuet var på syv, fjorten og tjuen elever. I klassen med syv elever var det to til tre elever som utviste undervisningsforstyrrende atferd, samtidig som læreren påpekte at siden klassen var så liten, var det forholdsvis enkelt å endre atferden og snakke med elevene fortløpende. I klassen med fjorten elever var det to elever med undervisningsforstyrrende atferd, og læreren følte at en av disse elevene var meget vanskelig å få til å slutte med forstyrrende atferd. I klassen med tjuen elever var det to elever som utmerket seg med mye undervisningsforstyrrende atferd, og noen elever trengte små korrigeringer uten nevneverdige tiltak.

Ut fra disse tallene tolker jeg at informantene bruker begrepet elever med undervisningsforstyrrende atferd om de elevene som skaper store problemer. De viser alle romslighet overfor elevene sine, og mye av uroen i klasserommet blir ikke definert som undervisningsforstyrrende atferd. Ogden (2001) skriver også at det kan være vanskelig å tallfeste hvor mange elever vi kan definere inn under forskjellige kategorier.

Antall av elever i disse tre klassene til sammen er ikke nok til å gi et sammenligningsgrunnlag i forhold til Spragues prosentfordeling av atferdsproblemer, men jeg ser likevel den samme tendensen. Hoveddelen av elevenes atferd ligger innenfor skolens regler og normer, og en liten del av elevmassen har undervisningsforstyrrende atferd i mindre eller større grad (Atferdssenteret, 2010).

4.2.4. Elever med undervisningsforstyrrende atferd er en utfordrende elevgruppe

Drugli (2012) vektlegger det at læreren må ha en genuin interesse av å etablere gode relasjoner til eleven. Hun påpeker at om lærerne ikke har det, vil de bli gjennomskuet av elevene og det vil ikke gi ønsket resultat eller virkning. For å vite litt om hvilken innfallsvinkel læreren har til arbeidet som kreves for å sikre inkludering og tilpasset opplæring for elever med undervisningsforstyrrende atferd, stilte jeg følgende spørsmål. Hvordan syns du det er å arbeide med denne typen elever?

Informant A beskrev det som en kjempestor utfordring, og la til at den største utfordringen var å samarbeide med foreldrene. Hun viste til konkrete hendelser der eleven med diagnose ODD hadde fortalt sin tolkning av hendelser på skolen og la skylden over på andre. Dette er et av eksemplene på atferd som blir sett på som «vanlig» for barn med ODD (DSM-IV; ICD-10; Nasjonalt Kompetansesenter for AD/HD, 2004; Nordahl m.fl., 2005).

Informant B fortalte at det var krevende og veldig slitsomt å arbeide med inkludering og tilpassing av opplæring for elever med undervisningsforstyrrende atferd, men arbeidet var også utfordring på en god måte. Hun fortalte at hun var blitt mer bevisst på hvordan hun gikk inn i situasjoner som krevde mer av henne. Hun hadde tidligere opplevd å «gå inn for å hjelpe» elever så sterkt at det hadde gått ut over hennes egen helse. Hun passet seg for å ikke havne i en slik situasjon der hun brente seg selv ut i iveren etter å hjelpe andre. Hun uttalte at hun likte å jobbe med elever med undervisningsforstyrrende atferd, fordi det var morsomt å få framgang og skape god kontakt med elevene. Hun hadde som mål å ha gode relasjoner til elevene, og fortalte at det ikke var bestandig hun fikk til ønsket resultat. Målet om å skape gode relasjoner var som et bakteppe for hennes valg av arbeidsmetoder, og hun så på det som viktig. Dette kommer jeg videre inn på under kapittelet som omhandler relasjoner.

Informant C beskriver arbeidet med inkludering og tilpasset opplæring for denne elevgruppen som veldig spennende. Hun overtok elevene i tredje klasse, og klassen hadde et rykte på seg for å være utfordrende og utprøvende med mye undervisningsforstyrrende atferd. Lærerne sa selv at hun var tilhenger av den gode samtalen noe jeg vil komme tilbake til senere.

Slik jeg tolker informantenes utsagn har de alle en genuin interesse av å skape en god skolehverdag for elever med undervisningsforstyrrende atferd. De gir mye av seg selv for å få det til å fungere, men er også bevisste på det å ha en profesjonell holdning til utfordringene.

Relasjonsbygging og dialogen mellom lærer og elev er allerede nevnt flere ganger av informantene som metoder for å lykkes i arbeidet med disse elevene, og det vil jeg komme tilbake til.

4.3. Hva legger lærere i begrepet inkludering, og hvordan arbeider de for å sikre inkludering av elever med undervisningsforstyrrende atferd?

I teorikapitlet har jeg skrevet om begrepet inkludering og betydningen av å være inkludert i ei gruppe som likeverdige individer. Inkludering omhandler både det å være faglig, kulturelt og sosialt inkludert.

4.3.1. Inkludering betyr at alle er en likeverdig del av gruppa

For at jeg skulle få en oversikt over hva informantene la i begrepet inkludering, stilte jeg spørsmålet om hva de forsto med begrepet inkludering.

Informant A svarte: «Alle skal være inkludert i klassen og ikke føle seg tilsidesatt, utelukket eller utestengt, men ha tilhørighet i gruppen. Alle skal føle at de har tilhørighet i klassen».

Utsagnene til informantene B og C var nokså like svaret til informant A, og informant C la til at det var viktig å ta hensyn til de svake elevene slik at de også fikk være med i fellesskapet.

Informantenes utsagn i hva begrepet inkludering er, mener jeg bygger på det UNESCO (2009) fremhever som hovedmålet ved inkludering. De skriver at all form for diskriminering av elevene skal stoppes, og alle skal ha en sosialt tilhørighet i klassen.

Alle tre informantene synes å legge den vide betydningen av begrepet inkludering til grunn. Bachmann og Haug (2006) skriver at den vide betydningen dreier seg om at innholdet i skolehverdagen organiseres på en slik måte at det blir best mulig for hver enkelt elev.

4.3.2. Inkludering av elevgruppen påvirker timeplanlegging

Jeg ønsket å få en oversikt over hvordan planleggingsarbeidet ble påvirket med tanke på inkludering av elever med undervisningsforstyrrende atferd. Jeg sprute derfor om hvordan begrepet inkludering av denne elevgruppen påvirket deres planlegging av årsplaner, ukeplaner og mer detaljerte planer for enkelttimer.

Alle tre informantene svarte at de gjennomførte langtidsplanleggingen på vanlig måte, selv om de hadde elever med undervisningsforstyrrende atferd i klassen. Både årsplaner og ukeplaner var mer eller mindre uendret, men tilpassingen til hver enkelt undervisningstime ble ofte endret.

Informant A sa:

Dette er faglig sterke elever, så planleggingen er gjennomført på vanlig måte, men jeg gjør justeringer underveis – i forhold til å få tilpasset til hver enkelt. Jeg kan for eksempel ikke sette alle elever sammen med hverandre. Jeg må se an dagsformen på spesielt den ene eleven jeg har snakket om tidligere. Vi har mye parjobbing og gruppesamarbeid i klassen, men ikke alle elevene klarer å samarbeide.

Informant B fortalte at:

Alle elevene har samme ukeplan, men lærerne differensierer etterhvert på ukeplanen til hver enkelt elev. Alle får en ukeplan som ser lik ut, men det vil være fire, fem forskjellige planer innenfor samme ramme. Forskjellene kan for eksempel være vanskelighetsgrad på oppgavene, mengde av lekse og ekstra øving.

Informant C sa:

Jeg tenker bestandig på hvordan jeg skal klare å få disse elevene med, hvilken metode som fungerer best på dem, og gjerne variere metodene – men det trenger jo alle. Variasjon i metodene har god virkning, i tillegg til å gjennomføre en liten aktivitet for å få ut litt uro i kroppen. Som regel er elever med undervisningsforstyrrende atferd svake i det faglige, og føler at de ikke er lik de andre – så starter de med å forstyrre. Da er det viktig å finne en aktivitet som disse elevene mestrer, kan roe seg rundt og jobbe med.

Jeg forstår informantenes utsagn til at de snakker om to og kanskje tre forskjellige former for inkludering, og de vektlegger forskjellig innenfor sosial, faglig og kulturell inkludering. Bachmann og Haug (2006) skriver at inkludering kan bli sett på fra et faglig, kulturelt og sosialt aspekt, og disse tre aspektene bygger også K06 på. Arneberg og Overland (1997)

definerer begrepet inkludering til å gjelde alle tre aspektene og vektlegger at elever skal få tilpasset sin opplæring ut fra egne utviklingspotensialer. I tillegg skriver de at hver enkelt elev skal få være en del av klassens og skolens kulturelle og sosiale fellesskap.

Informant A vektlegger sosial inkludering og ser det som viktig at elevene med undervisningsforstyrrende atferd fungerer sosialt godt med sine medelever. Hun gjennomfører kortsiktige planlegging og justerer etter dagsformen til eleven. Informant B forteller om faglig inkludering og faglig tilrettelegging for hver enkelt elev. Dette gjør hun på ukebasis gjennom ukeplanlegging. Det virker som informant C har alle tre aspektene av inkludering med i sitt utsagn. Hun tenker på hvordan hun kan organisere på lang sikt og fra dag til dag, slik at elever med undervisningsforstyrrende atferd får det best mulig både faglig, sosialt og kulturelt.

Ut fra informantenes samlede eksempler fremkommer det at undervisningsforstyrrende atferd kan forekomme uavhengig av elevenes faglige prestasjoner.

4.3.3. Inkludering blir ivaretatt ved at alle er i klasserommet og blir behandlet likeverdig

Jeg ønsket å få vite mer konkret hva informantene gjorde for å inkludere elever med undervisningsforstyrrende atferd og stilte dem spørsmål om dette.

Informant A brukte eleven med diagnose ODD som eksempel for å få fram hvordan hun jobbet, og sa:

I forhold til denne eleven gikk det så langt at vi måtte melde fra til barnevernet for å få barnet utredet. Vi så at det måtte være ett eller annet som var veldig galt. Foreldrene ønsket at barnet skulle bli tatt ut av klassen siden han ofte var i alvorlige konflikter med lærere og medelever. Skolens ledelse gikk med på dette, og eleven og jeg som kontaktlærer gjennomførte undervisningen på enerom i en seksukers periode, samtidig som skolen i samme periode tok kontakt med barnevernet.

Læreren sa videre at underveis i denne perioden var det ofte en eller to medelever sammen med eleven og læreren. Dette gjorde de for at eleven, til en viss grad skulle få ha samvær med sine medelever. Gjennom kontakt med PPT, BUP og barnevern, ble de rådet til å jobbe med eleven slik at han kunne komme inn i klassen igjen og læreren startet dette arbeidet. Eleven og foreldrene var motvillig til at eleven skulle tilbake i klasserommet, men han kom tilbake i

klassen og var ikke mer på enerom. I perioden på enerom med lærer gikk det mye tid til samtale om ting han gjorde, hvorfor det ble slik og hva som kunne vært gjort annerledes – samtaler rundt handling, valg og konsekvenser. Informanten fortalte videre:

Hele dette skoleåret har eleven hatt en egen lærer som har fulgt han. Denne læreren har jobbet tett med eleven og oppfølging i forhold til hjem og hjelpeinstanser. Eleven veksler mellom å være i klasserommet med hele klassen, eller på grupperom sammen med en mindre gruppe medelever. Vi har hatt mange møter der alle instansene har vært samlet for å diskutere hva som kan gjøres for å hjelpe eleven.

Informant B forklarte seg slik:

Alle elevene har den samme ukeplanen selv om ukeplanen har forskjellig innhold. Elever med undervisningsforstyrrende atferd er mest mulig inne i klasserommet. Ved gruppearbeid deltar også disse elevene i forskjellige grupper, selv om det kan være utfordrende å få dem til å fungere i ei gruppe. Noen elever har behov for å være på liten gruppe utenfor klasserommet i enkelte timer, men det er bare noen få timer. Hovedsakelig er alle elevene samlet i en klasse.

Informanten fortalte at det var utfordrende å ha elever med undervisningsforstyrrende atferd med i gruppearbeid, men gjentok at hun så på det som meget viktig at de fikk være en del av klassen.

Informant C sa:

Vi benytter oss av læringspartnere, der to og to elever sitter sammen. I første halvdel av skoleåret styrer jeg hvem som skal være hverandres læringspartnere, men nå trekker vi tilfeldig. Jeg gjennomfører en samtale med hvert læringspar for å hjelpe dem å holde fokus på læring. Denne praten har to formål: Noen elever har veldig lyst til å være sammen, og det kan bli mye prat uten faginnhold, mens andre ikke vil være sammen, og trenger veiledning fra meg for å mestre samarbeidet. Læringspartneren er blant annet samtalepartner som de kan diskutere svarene med, før de rekker opp hånda og ber om ordet i klasserommet. Dette er inkludering der alle får være med og alle blir hørt. Samtidig som jeg får bevisstgjort elevene om at vi må jobbe med mange forskjellige mennesker nå, og videre framover i livet.

Informant C fortalte også om et forebyggende arbeid hun gjorde for å unngå at elever med undervisningsforstyrrende atferd fikk så mye negativ oppmerksomhet. Hun gjennomførte korte og hyppige elevsamtaler med disse elevene, der hun lagde avtaler med konkrete mål for ønsket atferd. På den måten kunne hun gi positive kommentarer eller signaler i klasserommet hver gang eleven klarte å holde avtalen.

Det forebyggende arbeidet informant C gjør ved å forsterke det positive framfor det negative hos elever med undervisningsforstyrrende atferd, kan være med på å lette inkluderingen. Som Juul og Jensen (2003) skriver kan det fort oppstå en vond sirkel der medelevene også irettesetter elevene som forstyrrer, og fokuset blir satt på de negative handlingene. P. Roland m.fl. (2011) vektlegger også viktigheten av at tiltak iverksettes for å sørge for at elever med undervisningsforstyrrende atferd ikke blir utestengt av sine medelever. Tiltakene informanten har satt i verk kan være med på å bryte negative mønster som har fått etablert seg i klassekulturen. I følge Rønbeck (2003) betyr inkludering at personer ikke skal skyves ut av gruppen, men at de er en selvsagt del av denne.

Å vektlegge betydningen av et inkluderende miljø der også de elevene som forstyrrer undervisningen er inkludert, vil ha en dobbelvirkning for klassemiljøet og læringsmiljøet. For det første vil elever med undervisningsforstyrrende atferd bli sett fra flere innfallsvinkler, og ikke bare oppnå å bli irettesatt for negative atferd. I tillegg vil det i de fleste tilfeller, føre til en bedre arbeidsro for alle elever i klassen, med vektlegging av læring og sosialt samspill, framfor korrigerende av støyende og uønsket atferd. Juul og Jensen (2003) og P. Roland m.fl. (2011) vektlegger også viktigheten av at disse elevene blir inkluderte. De skriver om negative ringvirkninger for elever med undervisningsforstyrrende atferd, og hvordan det kan påvirke undervisningen og klassemiljøet i negativ retning. Elevene med undervisningsforstyrrende atferd kan få mye negativ oppmerksomhet, som forsterker den negative atferden. Dette kan føre til en vond sirkel av negativitet som videre kan ødelegge klassemiljøet og læringsmiljøet.

Bachmann og Haug (2006) vektlegger fire oppgaver som må prioriteres for å få til et inkluderende miljø, der den første oppgaven er å øke fellesskapet. Slik jeg forstår det gjennomfører alle informantene dette ved at elever med undervisningsforstyrrende atferd er så mye som mulig sammen med klassen. Den andre oppgaven Bachmann og Haug (2006) vektlegger er å øke deltakingen. Dette gjennomfører informant A og C blant annet gjennom læringspartnere der alle elevene må være aktive deltakere. Den tredje oppgaven Bachmann og

Haug (2006) vektlegger er å øke demokratiseringen. Dette gir informant A et eksempel på gjennom oppfølgingsarbeidet rundt eleven med ODD, der både elev og foreldre er aktivt med i prosessen om hvordan skolehverdagen kan organiseres best mulig. Den fjerde oppgaven Bachmann og Haug (2006) vektlegger er å øke utbyttet for hver enkelt elev både faglig og sosialt. Dette gir informant B et eksempel på ved faglig tilpasning av læringsstoffet til de som trenger det. I tillegg går hun aktivt inn for at elever med undervisningsforstyrrende atferd skal delta i gruppearbeid selv som det kan føre til ekstraarbeid for henne.

Informantene arbeider aktivt for at elevene ikke skal bli diskriminerte. Olsen (2013) peker på at UNESCOs (2009) formulering av all form for diskriminering ikke må tolkes til at elevene ikke kan forskjellsbehandles. Alle tre informantene gjennomfører en saklig forskjellsbehandling av elever for å skape et best mulig inkluderende miljø for alle elever, og de arbeider for å gjøre forskjellsbehandlingen så usynlig som mulig. Om noen elever blir tatt ut av klassen fordi de har undervisningsforstyrrende atferd, blir de sjeldent tatt ut alene. Alle informantene gjør raske endringer som forebyggende tiltak der de ser at det kan være nødvendig for å unngå undervisningsforstyrrende atferd. På den måten er det i tillegg enklere å unngå at elever trenger å motta negative kommentarer fra hverandre, og eleven kan være samlet, og føle seg respekterte og aksepterte som likeverdige. Dette skriver også Olsen (2013) om.

4.3.4. Skolens ledelse påvirker arbeidet ved å tildele ekstra ressurser og tid

Jeg spurte informantene om hvordan ledelsen påvirket deres arbeid med inkludering av elever med undervisningsforstyrrende atferd.

Informant A sa hun følte at ledelsen hadde tatt henne på alvor ved å tildele ekstraressurser for å avhjelpe situasjonen. Hun mente at ledelsen på denne måten var med på å gjøre det enklere for henne å inkludere alle elevene.

Informant B fortalte: «Ledelsen sender signaler til lærerne om at det er viktig at elevene skal være mest mulig i klassen. Disse signalene blir gitt gjennom muntlige beskjeder fra rektor til lærerne»

Informant C fortalte at ledelsen satte inn ekstra ressurser på samme måte som det informant A fortalte, og hun la til: «Skolen har Vurdering for læring (VFL) som satsingsområde, og på den

måten har skoleledelsen satt av tid til at lærerne skal kunne få utveksle erfaringer og diskutere. Vi har et godt miljø for å samarbeide og dele erfaringer med hverandre».

Slik jeg forstår informantenes utsagn er ledelsen til en viss grad med på å påvirke deres arbeid med inkludering av elevene med undervisningsforstyrrende atferd. Måten ledelsene påvirker direkte, er at de omfordeler eller setter inn ressurser i form av ekstra personell i klassene der lærerne uttrykker at det er nødvendig.

Noen av informantene forteller at skoleledelsen har satt i gang skoleutviklingsprosjekt. Dette kan føre til en mer helhetlig satsing for det pedagogiske arbeidet på skolen og hjelpe lærerne å ha fokus på blant annet inkludering. Det kan virke som ledelsen på skolen har det Bachmann og Haug (2006) kaller en vid betydning av begrepet inkludering, og at de ønsker å skape et innhold i skolen som er best mulig for alle.

4.4. Hva legger lærere i begrepet tilpasset opplæring, og hvordan arbeider de for å sikre dette for elever med undervisningsforstyrrende atferd?

I teorikapittelet har jeg skrevet om tilpasset opplæring og hvordan ulike tolkninger av begrepet kan påvirke hvordan man jobber med tilpasset opplæring. Jeg har også trukket paralleller mellom begrepene inkludering og tilpasset opplæring/spesialundervisning siden begrepene med smal eller vid forståelse kan ha til dels samme betydning.

4.4.1. En vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring blir ofte brukt i pedagogiske diskusjoner, men kan bli tillagt forskjellige betydninger hos hver enkelt. Derfor spurte jeg informantene om hva de forsto med begrepet tilpasset opplæring, og alle tre forklarte begrepet ganske likt. De kom med utsagn som at hver elev fikk tilpasset sin opplæring i forhold til eget ståsted. På den måten var det lagt opp til at hver enkelt elev ville kunne utnyttet sitt potensiale. Alle informantene var også innforstått med at tilpasset opplæring var et gjeldende prinsipp for alle elever, både faglig svake og faglig sterke elever.

Informantene uttaler seg på linje med det som står i §1-3 i Opplæringsloven, der tilpasset opplæring blir definert til at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver

enkelt elev (Opplæringslova, 1998). Ut fra definisjonen Bachmann og Haug (2006) gir av smal og vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring, kunne man tro at alle tre informantene deler en tilnærmet smal forståelse av begrepet. De ønsker å se hver enkelt elevs forutsetninger og tilpasse opplæringen ut fra det, men organiserer ikke undervisningen på en slik måte at metodikken er tilpasset hver enkelt elev, til enhver tid. Informantene forteller at de har et helhetlig syn med vekt på at alle elevene i klassen skal motta et godt tilbud. Dette kjennetegner den vide forståelsen av begrepet tilpasset opplæring.

4.4.2. Begrepet tilpasset opplæring kan påvirke både lang- og korttidsplanlegging

Planleggingsarbeidet er en viktig faktor i det pedagogiske arbeidet på skolen, og jeg ønsket å vite hvordan begrepet tilpasset opplæring var med på å påvirke informantenes planlegging med tanke på elever med undervisningsforstyrrende atferd.

Informant A ga omtrent det samme svaret som informant B. Informant B svarte:

Så fremt elevene er faglig svak så må jeg tilpasse planene mine, men planene er ikke justert eller endret fordi elevene har undervisningsforstyrrende atferd – de tilpasses ut fra faglige prestasjoner. Av de to elevene med utpreget undervisningsforstyrrende atferd er det en som får tilpasset ukeplan, og en som får samme ukeplan som hovedvekten av elevene i klassen.

Informant C sa:

Alle elever er i fokus når jeg lager planene. Jeg tenker hele tiden på de som trenger litt ekstra, og hvordan jeg skal legge opp arbeidet slik at det passer for denne elevgruppen. Jeg spør meg selv om hva jeg kan gjøre for disse elevene, slik at det blir bedre for dem, og at de ikke forstyrrer andre, seg selv eller læreren. Planlagte bolker med stasjonsarbeid er spesielt tiltenkt elever med undervisningsforstyrrende atferd – det samme gjelder planlegging og gjennomføring av uteskole.

Slik jeg tolker Informant C gir hun et eksempel på tilpasset opplæring for elever med undervisningsforstyrrende atferd gjennom systemnivå. Hun har gjort organisatoriske endringer slik at eleven med undervisningsforstyrrende atferd har en skolehverdag som er bedre tilpasset. Hausstätter (2007) og P. Roland m.fl. (2011) skriver også om viktigheten av å tilpasse opplæringen og skolehverdagen ut fra systemnivå framfor individnivå.

Denne tilpassingen av opplæringen på systemnivå vil også kunne ha positive innvirkninger på inkluderingen av elever med undervisningsforstyrrende atferd. Dette er et eksempel på det Bachmann og Haug (2006) hevder når de skriver at vid definisjon av tilpasset opplæring kan dekkes av inkluderingsbegrepet.

4.4.3. Faglig tilpassing kan føre til mindre undervisningsforstyrrende atferd

For å få vite litt mer om hvordan lærerne oppfattet sitt arbeid i klasserommet, spurte jeg informantene om hvordan de tilpasset opplæringen for elevene med undervisningsforstyrrende atferd.

Informant A ga eksempler på tilpasset opplæring av tre lesesvake elever som fikk delta på en lesegruppe for å forbedre leseflyt, antall ord i minuttet og leseforståelse. Denne gruppen ble opprettet for korte perioder. Disse tre elevene hadde ikke undervisningsforstyrrende atferd, men fikk mindre tid på lesegruppa siden lærerressursen som skulle ha hjulpet dem frem til bedre lesere, var omdisponert til elever med utagerende atferd.

Videre fortalte informant A:

Vi har et grupperom med direkte tilgang til klasserommet tilgjengelig i alle timene. Eleven med undervisningsforstyrrende atferd er ofte på dette grupperommet og jobber, men aldri alene. Vi tar ut en gruppe med elever, der han er en av elevene. Dette er tilpassing av undervisningen på grunn av hans atferd. Faglig er eleven på forventet aldersadekvat nivå. Hvilke elever som blir tatt ut på grupperommet har store variasjoner sosialt og faglig. Vi ser an dagsformen til eleven med store atferdsvansker og tilrettelegger gruppene etter det fra time til time.

Informant A fortalte at ekstraressursen som var satt inn på enkelteleven ble brukt mye til samtale med han for bevisstgjøring av sosiale handlinger. Lærerne veiledet eleven i forhold til de valgene han gjorde.

Informant B kom med mange gode eksempler på hvordan hun tilpasset undervisningen og arbeidsoppgaver til elevene ut fra faglig nivå, uten at dette hadde en direkte sammenheng med undervisningsforstyrrende atferd. Indirekte påvirket det undervisningsforstyrrende atferd sa hun, siden elevene var mer stille og arbeidsom når de fikk jobbe med oppgaver de mestret.

Hun ga et eksempel fra matematikken der hun følte at hun klarte å tilpasse læringsstoffet til hver enkelt elev uavhengig om eleven var svak eller sterk i faget. Alle elevene jobbet med det samme temaet, men med forskjellige vanskelighetsgrader på oppgavene. På den måten kunne alle delta på felles gjennomgang og diskusjoner, men ha individuelle oppgaver som de jobbet med hjemme og på skolen. Hun la til:

Ved planlegging av gruppearbeid tenker jeg på hvordan jeg kan organisere det på best mulig måte for elevene med undervisningsforstyrrende atferd. Når oppgaver skal gis ut, er det gjennomtenkt hvilke oppgaver disse elevene får med tanke på at de skal fungere best mulig. Jeg tenker også på hvilken sammensetning av elever som vil fungere best for dem.

Informant C sa at hun tilpasset både leksemengde, vanskelighetsgrad på arbeidsoppgaver både på skolen og hjemmelekse. Elevene kunne for eksempel få forskjellige oppgaver til samme leselekse og hun la til:

Vi bruker mye stasjonsarbeid med tilpassede oppgaver for hver enkelt på de forskjellige stasjonene. Denne arbeidsformen gir meg også mulighet til å fokusere på hva hver enkelt elev trenger mer øving i. Uteskole gir elevene med undervisningsforstyrrende atferd en annen mulighet, og jeg ser at de fungerer på en helt annen måte ute, sammenlignet med klasseromssituasjoner. Skolen bruker uteskole som et tiltak for å sikre inkludering og tilpasset undervisning av blant annet elever med undervisningsforstyrrende atferd.

Slik jeg forstår det informantene forteller, kommer det frem at alle tre ser det som viktig å variere undervisningsmetoder for å skape et større faglig engasjement hos elevene og hjelpe de å holde faglig fokus. De fokuserer på å gi elevene mestringsfølelse gjennom både sosial og faglig tilpasning av samarbeidsoppgaver og individuelle oppgaver. De kjenner elevene og vet hvilke utfordringer de tåler, samtidig som elevene er i det Andreassen og Wadel (1989) definerer til flytsonen. Lærerne balanserer vanskelighetsgraden av samarbeid og faglig nivå slik at det ikke blir for vanskelig, men heller ikke for kjedelig. Dette er med på å forebygge undervisningsforstyrrende atferd hos elevene sier både informant B og C.

4.4.4. Ledelsen påvirker tilpasset opplæring gjennom ressursfordeling og utviklingstiltak

Jeg ønsket å vite om skolens ledelse påvirket lærernes arbeid med tilpasset opplæring for elever med undervisningsforstyrrende atferd, og to av informantene, A og C, fortalte at skolens ledelse var hjelpelig med å tildele eller omfordele ressurser for å avhjelpe arbeidet deres.

Informant B sa at skolens ledelse ikke påvirket hennes arbeid med tilpasset opplæring, men hun fortalte: «Ledelsen på skolen har tatt initiativ til å jobbe med skoleutvikling, så det har vært tema på flere møter. Det er ikke alt dette jeg har vært med på, men jeg tror tilpasset opplæring er en del av det uten at jeg er sikker.»

Informant C fortalte også om et skoleutviklingsprosjekt som var satt i gang av ledelsen og omhandlet vurdering for læring og mestring i skolen. Dette førte til et større fokus på tilpasset opplæring, og nye og varierte læringsmetoder blant kollegaer. Ledelsen ryddet plass tidsmessig til kollegadiskusjoner.

Læringsplakaten i K06 fremhever varierte arbeidsmetoder og Skogen (2008) skriver om viktigheten av å tilrettelegge for forskjellige læringsstiler. Dette er noe informant C gir gode eksempler på, og hun forteller hvordan ledelsen tilrettelegger for at lærerne skal kunne gjøre en god jobb innenfor feltet.

4.5. Hvordan beskriver lærere egen klasseledelse og dens innvirkning på elever med undervisningsforstyrrende atferd i forhold til inkludering og tilpasset opplæring?

I teorikapittelet har jeg skrevet om klasseledelse og hvilken betydning lærerens form for ledelse av klassen og enkeltelever kan påvirke inkludering og tilpasset opplæring. Jeg knyttet begrepet klasseledelse opp til teori rundt relasjonsbygging mellom lærer og elev, hvordan læreren viser forventinger og motiverer elevene, og hvordan læreren klarer å skape en god læringskultur og læringsfellesskap. I tillegg knyttet jeg begrepet klasseledelse til teori rundt hvordan det kan skapes gode rutiner, regler og strukturer i skolehverdagen.

4.5.1. Klasseledelse er en tydelig leder som skaper trygt og godt læringsmiljø

For å få en forståelse i hva informantene la i begrepet klasseledelse spurte jeg dem om hvilken betydning de la i begrepet.

Informant A fortalte: «Først og fremst er det å være tydelig og at elevene skal se på meg som lederen i klassen. Som leder må jeg ha elevene med meg og de må ha tillit til meg».

Informant B sa:

Det er alfa og omega. Om du klarer å ha en god klasseledelse, så gjør du det meste.

Jeg var praksislærer for en student som gikk første året på lærerutdanningen.

Hovedmålet for første perioden studenten var hos meg, var at studenten skulle markere seg som voksen leder i klasserommet.

Informant C vektla:

Det at man klarer å lede klassen slik at elevene lærer, og at de forstår at klasserommet er læringsrommet. Det er viktig at læreren klarer å formidle hva som skal læres og at læreren er den som styrer rommet. Klasseledelse er også det å skape et trygt og godt læringsmiljø, i tillegg til å være et forbilde for elevene. En god klasseledelse reduserer tidstyvene.

Alle tre informantene er etter min mening inne på det Ogden (2012) fremhever etter å ha sammenlignet mange forskjellige definisjoner av klasseledelse. Fellesbudskapet i definisjonene Ogden har sammenlignet er at klasseledelse skal være læringsfremmende, både faglig og sosialt.

4.5.2. Klasseledelse blir synlig gjennom klare rammer, forutsigbarhet, gode relasjoner og rollemodeller, demokratiske avgjørelser og orden i klasserommet

For å få frem et mer konkret bildet av hvordan informantene gjennomførte klasseledelse spurte jeg om hvordan de utførte ledelsen av klassen?

Informant A fortalte at elevene med undervisningsforstyrrende atferd «tok av» i aktiviteter der hun ga litt slipp, men påpekte at det var viktig at de også fikk denne type aktivitet. Hun sa:

Klassen trenger tydelighet og en lærer som er en bestemt leder. For eksempel må de rekke opp hånda før de får ordet. Jeg ønsker å ha det stille i klassen, og jeg ser det som et behov klassen også har. Jeg er nok strengere enn nødvendig, og jeg kunne gitt litt mere slipp, men jeg føler at min måte å utføre klasseledelse på fører til at jeg har elevene med meg. Elevene kan reglene og det fungerer. Selv om vi har de utfordringene vi har, så fungerer det.

Informant B la også vekt på det å være en tydelig og bestemt leder, og sa:

Jeg er bevisst små enkle grep som gjør store forskjeller – spesielt for elevene med undervisningsforstyrrende atferd. De små grepene er for eksempel å stå framfor klassen med rak rygg og vente til roen senker seg, og ikke rope ut i klasserommet for å få elevene til å bli rolige og stille. Jeg som leder, uttrykker forventningene mine til elevene – det skal være ro. Jeg har som målsetning å være en tydelig voksen.

Det er viktig for meg å bli kjent med elevene. Kjennskap og relasjoner mellom eleven og meg, vil føre til at eleven automatisk får mer respekt for meg. Elevene skal også få si sin mening og gjøre egne valg, men det er viktig at de er klar over at jeg har siste ordet om det skulle bli nødvendig. Samtidig skal det være et forhold som gjør at elevene tør å komme til meg og si om det er noe. Vi kan si det slik at jeg vil ha et nært forhold til elevene, samtidig som jeg er den som skal bestemme i klasserommet.

Informant C vektla det å bevisstgjøre elevene med undervisningsforstyrrende atferd på at de var i klasserommet for å lære, og hadde faste prosedyrer for å fremheve dette, både som start på skoledagen og start på hver enkelt time. Videre sa hun:

Jeg er forbilde ved for eksempel å møte opp til rett tid og godt forberedt. På den måten viser jeg at jeg ikke godtar at elevene kommer slentrende inn til time mange minutter for sent. Denne rammen er spesielt viktig for elevene med undervisningsforstyrrende atferd siden de oftere kan finne på andre ting som forlenger friminuttene. I tillegg styrer jeg tilstedeværelsen i klasserommet med enkle grep som å låse rommet når de ikke skal være der.

Jeg mener det er viktig at det er orden i klasserommet, siden jeg tror et ryddig klasserom henger sammen med arbeidsro og arbeidsorden. Vi har blant annet en avtale med rengjøringspersonalet om skriftlig tilbakemelding på tavla hver dag med graderte smilefjes og eventuelle kommentarer.

Orden i klasserommet understreker Ogden (2012) som en viktig faktor for å lage en god struktur rundt undervisningen. Informant C låser i tillegg døra til klasserommet når det er friminutt. Dette kan være med på å skape en fysisk ramme der hun signaliserer at det er hun som slipper elevene inn i læringsrommet og ikke motsatt – at hun som lærer «får lov» til å komme inn i elevenes klasserom. På denne måten viser hun tydelighet rundt hvilke rammer hun ønsker å sette for bruk av klasserommet. Hun gir også et eksempel på det å være rollemodell for elevene, ved å komme presis og godt forberedt til timene. Dette fremhever blant annet Pianta m.fl. (2002) som kjennetegn på god relasjon.

Drugli (2012) skriver om anerkjennelse som et likeverdig og gjensidig forhold, men vektletter likevel at makt og ansvar ikke er likestilt. Dette gir informant B et eksempel på når hun sier at hun vil at elevene skal være aktive med sine innspill og meningsutvekslinger, men samtidig er det ikke tvil om at læreren er den som sitter med ansvaret og makten.

Informantene gir litt forskjellige forklaringer i hva de legger i begrepet klasseledelse og viser til forskjellige eksempler på hvordan de utfører klasseledelse. Jeg tolker det slik at selv om svarene er forskjellige spriker de ikke, eller er i motsetning til hverandre. Svarene fyller ut hverandre og er mer eller mindre en sammenfatning av teorien rundt klasseledelse. Et eksempel på dette er Stensmo og Harder (2009) som vektlegger fire kjennetegn på god klasseledelse, og disse fire punktene kommer også informantene inn på. Struktur, regler og rutiner blir nevnt av flere av informantene, relasjoner og forventninger blir spesielt nevnt av informant B, og viktigheten av å skape en god læringskultur blir omtalt av informant C. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlene 4.5.3 – 4.5.6.

4.5.3. Relasjoner skapers gjennom samtale, positiv oppmerksomhet og kroppskontakt

Både informantene og teorien fremhever gode relasjoner som en viktig faktor i forhold til klasseledelse. Jeg spurte derfor om hva informantene gjorde for å etablere og opprette gode relasjoner til elever med undervisningsforstyrrende atferd.

Informant A svarte: «Jeg gjennomfører samtaler med elevene veldig ofte. Spesielt snakker jeg ofte med eleven med utagerende atferd på tomannshold. Jeg må se an dagsformen hans for å vite hvilken vinkling jeg kan ta på samtalen.»

Informant B vektla også samtalen og la til at det var viktig å være der for elevene og for eksempel gi de en klem om de var mottakelig og ville ha det. Hun fremhevet at: «Jeg må rett og slett like dem og se det positive i hver enkelt.» Hun brukte eleven som hadde endret atferd i den senere tid som eksempel og sa:

Tidligere ga han meg gjerne klem fem ganger for dagen og var eneste gutten som ønsket å sitte på fanget mitt. Dette har han sluttet helt med nå. Jeg er bevisst på at jeg skal ta på elevene, men er også vår for hvem som tåler det. Gutten som har endret atferd har jeg ikke gitt kroppskontakt i den senere tid, ut fra de signalene han har gitt meg. Her om dagen kom han og stilte seg rett fremfor meg, og lente hodet sitt mot min skulder, jeg tok rundt han og vi ble stående slik uten å si noe, i et par minutter. Jeg tenkte med meg selv at om han hadde stått slik resten av timen, så hadde ikke jeg skjøvet han vekk. Jeg lot han stå slik til han selv trakk seg vekk – det er år og dag siden han har gjort noe slikt.

Informant C sa:

Jeg prøver å ikke hele tiden komme med negative irettesettende kommentarer. Jeg hadde nettopp en positiv erfaring gjennom en foreldrekonferanse der eleven, foreldre og jeg deltok. Eleven har i det senere tid kommet med mange negative kommentarer om seg selv, som for eksempel «jeg suger, jeg kan ingenting, jeg skjønner ingenting». Mor og jeg avtalte på forhånd av konferansen at vi skulle vektlegge temaer der eleven presterte godt. Dette ga store positive utslag hos eleven, og hele uken etter jobbet han som en helt.

Informant B deler Håvard Tjoras syn på at det faktisk er lærerens plikt å like elevene (Drugli, 2012). Dette har informanten som utgangspunkt for sitt virke som leder av klassen. Jeg tolker utsagnet til at hun har respekt overfor hvert enkelt individ i klasserommet. Alle tre informantene beskriver at de er observante ovenfor signaler elevene gir dem. Informant A forteller at hun tilpasser samtalen etter dagsformen til eleven, informant B tolker signaler og

handler etter dem, og informant C forteller om observasjoner hun har gjort som fører til en handling i forhold til foreldre. Dette mener jeg er tegn på sensitivitet fra lærerens side. Pianta m.fl. (2002) beskriver sensitivitet fra lærerens side som viktige kjennetegn på gode relasjoner.

Spurkeland (2011) vektlegger at relasjonspedagogikken gir mestringsfølelse. Dette gir informant C et eksempel på der hun observerer eleven og gjør avtale med mor om hvilke temaer som skal tas opp på foreldrekonferanse. Informanten forteller om store positive utslag. Hattie (2009) vektlegger viktigheten av gode relasjoner mellom elev og lærer og skriver at det er en av enkeltfaktorene som har størst innvirkning på elevenes læring. Så fremt informant C ikke hadde hatt gode relasjoner til eleven som hadde startet å utvikle et negativt syn på seg selv, er det ikke sikkert at hun ville oppdaget denne negative utviklingen og kunne tatt tak i den. I ytterste konsekvens kunne den undervisningsforstyrrende atferden kanskje utviklet seg.

Ogden (2012) fremhever også gode relasjoner mellom elev og lærer som viktig, og vektlegger lærerens ansvar for å finne arenaer å skape dette på. Informant B gir eksempel på hvordan hun gir fysisk kontakt, som et virkemiddel for å skape trygghet og tillit. Hun forteller hun er observant på hvem som ønsker denne kontakten og tilpasser da sin respons ut fra signalene elevene gir henne. Dette vektlegger også Pianta m.fl. (2002). På denne måten har læreren skapt en arena der hun får vise at hun bryr seg om elevene. Dette kan være med på å skape gjensidig respekt og tillit mellom elevene og læreren.

Tilliten til elevene kan styrkes gjennom det informantene forteller de gjennomfører av forskjellige tiltak. Lærerne går inn for å skape en forutsigbar skolehverdag for elevene ved å skape tydelige og klare rammer. De beskriver imøtekommenhet ved måten de lytter til eleven på en troverdig måte, og viser at de tar elevene på alvor. Alle tre informantene vektlegger det å gjennomføre samtaler med elevene, og Hattie (2009) skriver at det, sammen med tillit er kjernepunktet i relasjonspedagogikken.

4.5.4. God læringskultur og læringsfellesskap skapes ved bevisstgjørende samtale, likeverdighet, positivt fokus, variert og tilpasset undervisning

I teorien om klasseledelse vektlegges det å skape en god læringskultur og læringsfellesskap, og jeg spurte informantene om hva de gjorde for å få til dette i forhold til elever undervisningsforstyrrende atferd.

Informant A og C vektla det å gjennomføre samtale med elevene, og bevisstgjøre dem på at de ikke måtte forstyrre sine medelever fordi det ville ødelegge deres læringsmuligheter. I tillegg brukte begge informantene metoder der to og to elever fikk samarbeide, vurdere hverandres arbeid og gi tilbakemeldinger til hverandre. Informant A påpekte at hun måtte være bevisst på hvilke elever hun satte sammen i par, siden det var enkelte som ikke klarte å samarbeide, og det ville øke undervisningsforstyrrende atferd.

Informant B og C fortalte begge at de så på det som viktig at alle elevene skulle få fungere som en likeverdig del av klassen, være en del av fellesskapet og være mest mulig inne i klasserommet.

Informant B la til at andre virkemidler hun brukte for å skape et godt læringsmiljø var å tilpasse læringsstoff og arbeidsoppgaver slik at hver enkelt elev fikk utviklet seg ut fra sitt eget potensiale. Hun la til at hun brukte varierte undervisningsmetoder, individuelt arbeid og gruppearbeid for å få til et godt læringsmiljø og læringsfellesskap for elevene.

Informant C hadde allerede snakket om det å vektlegge det positive elevene mestrer som et godt eksempel på å fremme læringslyst, og vektla det.

Informantene forteller om tiltak de gjennomfører i klassen for å skape en god læringskultur og læringsfellesskap, og jeg tolker deres utsagn til at alle tre har et perspektiv på klasseledelse som dreier mot det Ogden (2012) kaller det strukturerte klasserommet. Undervisningen er ofte direkte, der elevene bearbeider læringsstoffet individuelt eller i grupper. Kriterier er ofte satt på forhånd og er kjente for elevene, og spesielt informant C fremhever gleden av å mestre, og hun uttaler at det motiverer elevene til å lære mer. Uteskolen er av og til organisert slik at elevene jobber med feltarbeid og miljøstudier, der de får konstruere og rekonstruere ut fra sine egne erfaringer. Dette skriver Ogden (2012) har et konstruktivistisk perspektiv og kaller det pedagogisk verksted. Undervisningsmetodene varieres og balansepunktet mellom struktur og fleksibilitet i læringsprosessene er viktige.

Ut fra det informantene forteller meg tolker jeg det til at de har en tilnærmet autoritativ lederstil der de er målrettet i sitt arbeid, samtidig som de viser omsorg og går inn for å skape tillit mellom seg og elevene. Denne lederstilen med fagfokus hevder E. Roland (2009) er et godt utgangspunkt for å skape en god læringskultur og sosialt fellesskap. Flere av

informantene benytter seg av dialog med elevene for å bevisstgjøre elevene, og skape et klima der læring har hovedfokus. Elever med undervisningsforstyrrende atferd har denne oppfølgingen hyppigere ut fra at de oftere trenger påminning og hjelp til å holde fokus på læring. Noen av informantene har tidligere nevnt at god klasseledelse kan redusere tidstyvene. Dette hevder Nordahl (2012) er et resultat av autoritativ ledelse, i tillegg til at kommunikasjonen mellom elevene og lærerne kan gå lettere på grunn av lederstilen.

Uteskole og stasjonsarbeid nevner ikke informant C som direkte metoder for å skape et bedre læringsfellesskap, men som metoder for inkludering og tilpasset opplæring. Alle tre informantene snakker om inkludering og tilpasset opplæring som kriterier for å skape en god læringskultur og læringsfellesskap. De vektlegger også at elever med undervisningsforstyrrende atferd må fysisk være i klasserommet som likeverdige deltakere, både i gruppearbeid og individuelt arbeid for å lykkes med arbeidet med å skape en god felles læringskultur.

4.5.5. Regler, rutiner og strukturer opprettholdes gjennom systematisk arbeid

Jeg spurte informantene om hva de gjorde for å etablere og opprettholde regler, rutiner og strukturer for elever med undervisningsforstyrrende atferd. Grunnen til at jeg tok opp akkurat disse begrepene er at de blir fremhevet i teorien av blant annet Stensmo og Harder (2009) som viktige faktorer for god klasseledelse.

Informant A fortalte:

Vi har gjennomført et system som gjelder for hele skolen der anmerkninger for regelbrudd blir satt i system og tilbakemeldinger gitt til hjemmet – vi kaller den trappa vår. Etter tre anmerkninger blir det sendt brev til foreldrene som foreldrene underskriver og returnerer. Får eleven tre nye anmerkninger etter dette, blir elev og foreldre innkalt til et møte med kontaktlærer. Etter ytterligere tre anmerkninger gjennomføres det nytt møte mellom elev, foreldre, kontaktlærer og rektor. Videre kontaktes andre hjelpeinstanser som PPT, BUP eller barnevern til møtene. Den ene eleven jeg har snakket om tidligere er kommet til trappetrinn fire og vi har nå for andre gang hatt møte med barnevernet.

Videre fortalte informant A at hun brukte mye skjemaer for å dokumentere og tydeliggjøre avvik, som for eksempel forglemmelse av lekser og for sent innkommen etter friminutt. Elevene kjente til systemet og ble informert underveis om registrerte brudd.

Informant B fortalte hvordan hun skapte en ramme for dagen:

Hver dag startes likt, med å hilse på hverandre, gjennomgår hvilken dag det er og hva vi skal gjøre på skolen i dag. Spesielt de elevene med undervisningsforstyrrende atferd trenger klare linjer for hva som skal skje i løpet av dagen – dette blir forebyggende mot undervisningsforstyrrende atferd. Timeplanen skrives opp på tavla hver dag, og elevene får en kort gjennomgang av hva vi skal jobbe med i timene for gjeldende dag. Jeg gjennomfører opprop av navnene på hver enkelt elev der jeg for eksempel spør om et begrep vi nettopp har hatt, eller spør etter en nyhet. Dette gjør jeg bevisst for å utføre en liten samtale med hver enkelt, vise at jeg har sett dem og eleven får si noe i klasserommet.

Informant C sa: «Denne klassen var kjent for å være utprøvende før jeg overtok den. Elevene prater veldig mye, og kan til dels virke litt surkete, som for eksempel uttaler de ofte at alt er urettferdig». Dette mente informanten hadde noe med aldersnivået disse elevene befant seg i, men hun tok elevgruppen på alvor med tanke på hva elevene definerte som urettferdig sammenlignet med hva informanten definerte som urettferdig. De brukte mye tid i klassen på å diskutere dette temaet der informanten ga eksempler på urettferdighet som skulle få elevene til å se begrepet i et større perspektiv. Informantens eksempler på urettferdighet kunne være at det var urettferdig å ha foreldre som var narkomane, og hun fortalte videre:

På den måten styrer jeg betydningen av urettferdig og bagatelliserer elevenes surking om at det er urettferdig at en klasse får gå ut to minutter før dem. Jeg har skapt en forståelse i elevgruppen, og de er veldig enig med meg etter slike samtaler. Vi gjennomfører samtaler med spørsmålsformuleringer som hvordan vil dere at andre skal se på dere, og vil dere bli kjent for den klassen som surker. Elevgruppen uttaler at de ikke vil det, og jeg er med på å bevisstgjøre dem på hvordan deres signaler kan tolkes av andre.

Lærer C vektla det hun kalte den gode samtalen, og hadde tro på at den hadde en positiv virkning. Hun vektla også at elevene skulle fortelle hva de selv hadde gjort i en konflikt, og ikke havne i forsvarsgropa og gi skylden til andre. Hun sa: «Jeg stopper dem i samtalen og korrigerer elevene om de starter med å fortelle hva de andre gjorde istedenfor for å fortelle hva de selv gjorde. Videre dreide samtalen seg om å forstå konsekvenser av handlinger man velger å gjøre».

Jeg forstår det slik at alle informantene viser til systematisk arbeid for å skape og opprettholde gode rutiner, regler og struktur i klassen, og spesielt for elever med undervisningsforstyrrende atferd. Generelt gjelder de samme reglene for alle elevene, men elever med undervisningsforstyrrende atferd får hyppigere påminninger siden de oftere beveger seg i grenseland for hva som er satt til ønsket og uønsket atferd i klasserommet. Samtalene gjennomføres i en respektfull tone og elevene får komme med sine betraktninger. Nordahl (2012) fremhever også betydningen av at eleven skal behandles med respekt og skriver at det vil påvirke relasjonen mellom elev og lærer.

E. Roland (2009) skriver om betydningen av at de voksne er tydelige og iverksetter tiltak der det er nødvendig. Det kan virke som om alle tre informanter gjennomfører regelledelse, og har faste rutiner som skaper ramme og forutsigbarhet for elevene i skolehverdagen. Dette gjør informantene ved å tydeliggjøre reglene gjennom forskjellige rutiner som for eksempel å skrive på tavla, omtalte samtaler for å bevisstgjøre elevene og systematisering av regelbrudd med påfølgende konsekvenser. Howlin m.fl. (2009) skriver at denne forutsigbarheten kan være forebyggende mot undervisningsforstyrrende atferd siden det kan bli lettere å forholde seg til noe kjent og trygt for disse elevene. Nordenbo m.fl. (2008) vektlegger at regelledelse vil gjøre det enklere for elevene å regulere seg selv og sin atferd.

Postholm m.fl. (2012) skriver at det er skoleleders ansvar å få til overordnede mål for regler og rutiner som skal gjelde hele skolen. Dette gir informant A et eksempel på gjennom det hun kaller for trappa vår. Sammen med gruppesamtaler og individuelle samtaler er denne trappa med på å eksemplifisere det Ogden (2012) kaller lavest virksomme tiltaksnivå. Denne måten å lede på kaller Ogden (2012) proaktiv og forebyggende ledelse. Lærerne korrigerer og gir tilbakemeldinger gjennom dialog med elevene det gjelder. Trappa blir en sak mellom eleven det gjelder og læreren, uten at andre medelever innblandes. Om tiltakene på lavt nivå ikke

strekker til er trappa med på å ta saken videre med flere involverte ut fra hvor langt den utagerende atferden har fått utvikle seg.

I tillegg har planlegging, forarbeid og etablering av trappa vært med på å involvere mange parter i og utenfor skolen. Spurkeland (2011) skriver om relasjonspedagogisk praksis med primær- og sekundærrelasjoner, som illustreres i kapittel 2.2.1. I denne illustrasjonen finner vi mange av de involverte parter som har vært deltakende i denne helhetlige satsingen på å skape struktur for å følge reglene på skolen. De involverte er kontaktlærere, fag- og timelærere, andre lærere, elevene, elevråd, foreldre, foreldreråd, skoleledelse og andre på skolen.

4.5.6. Forventninger og motivering formidles gjennom samtale, interesseltilpassing, medbestemmelse, tro på elevene, ros og glimt i øyet

Både teori rundt klasseledelse og informantenes utsagn vektlegger viktigheten av at elever er motiverte og at de opplever at det blir stilt forventninger til dem. Jeg spurte informantene om hvordan de viste forventninger og motiverte elever med undervisningsforstyrrende atferd.

Svaret jeg fikk fra alle informantene var at den gode samtalen var viktig både for å vise forventninger og motivere. De la vekt på å få elevene til å forstå hvor viktig skolearbeidet var for elevenes egen del. Samtalene kunne bli gjennomført på klassebasis, i små grupper eller med enkeltindivider. Innholdet i samtalene kunne dreie seg om tilbakemelding på elevens prestasjoner både faglig og sosialt og undervisningsvurdering. Informant A sammenfattet dette til: «Jeg viser til tidligere resultater og gjennomføringer, og vektlegger hvor bra oppgavene har vært gjennomført. Dette kan for eksempel være et fremlegg som var gjennomført av eleven». Samtalene kunne også bygge på positive temaer om at elevene var blitt eldre, mer moden og flinkere til å takle konflikter.

Informant A la til: «For å motivere elevene bruker jeg elevenes og foreldres interesser når jeg velger ut temaer vi skal jobbe med. Skjemaene er med på å vise hva jeg som kontaktlærer forventer med tanke på atferd hos elevene». Skjemaene informantens siktet til var de som ble beskrevet i kapittel 4.5.5. og omhandlet dokumentasjon av avvik.

Informant A ga et eksempel på hvordan hun bygget opp timen for å vise hvordan hun fikk formidlet sine forventninger til elevene og sa: «Jeg starter timen med å fortelle hva jeg forventer elevene skal gjøre denne undervisningstimen og skriver det på tavla». Informanten

fortalte at dette var en så godt innarbeidet rutine, at eleven etterspurte lærerens forventninger om hun glemte å ta det opp som start på timen. Videre sa informanten:

På tavla skriver jeg ned mål for timen og hva elevene skal jobbe med og uttrykker en minimumsforventning for hvor langt elevene skal være kommet før timen er over. I tillegg tilpasser jeg det til hver enkelt elev ved å gå til de som trenger det for å justere forventningene.

Informant A la til: «Jeg motiverer elevene ved å gi masse ros, og minner dem på metoder vi har gjennomført tidligere som var lærerike og morsomme. Elevene får være med på å bestemme hvilke metoder som skal brukes for å oppnå best læring». Informant B var inne på samme tema der hun påpekte at det var viktig vektlegge det gode arbeidet og sa:

Ellers vektlegger jeg min tro på elevenes prestasjoner og minner dem på at dette kan de. Om elevene uttrykker usikkerhet om de vil klare å gjennomføre oppgavene forsikrer jeg dem ved å si for eksempel, jeg har gitt deg disse oppgavene, fordi jeg vet at du vil klare å løse dem – hvis du jobber.

Informant C la til at det var viktig med glimt i øyet og sa: Jeg har stor tro på den gode samtalen, vurdering for læring og ta ting med litt humor. Det å ha humor i klasserommet er spesielt viktig for de elevene som sliter litt og viser det gjennom undervisningsforstyrrende atferd. Jeg opplever ofte at om jeg klarer å få glimt i øyet på disse elevene, har jeg kommet langt på vei. Det fører til at lysten til å arbeide og yte blir større.

Ogden (2012), Stensmo og Harder (2009) skriver om viktigheten av høye og realistiske forventninger til elevene prestasjoner, og det mener jeg informantene kommer med eksempler på både på faglig og sosialt plan. Informant B forteller hvordan hun motiverer elevene til å utvikle seg samtidig som hun sørger for at de befinner seg i flytsonen der vanskelighetsgraden er balansert.

Vurdering blir nevnt av informantene, og Imsen (2009) vektlegger det som en viktig motivasjonsfaktor på lik linje som informantene. Informantene snakker videre om underveisvurdering og vurdering for læring, som fordrer konkrete tilbakemeldinger som elevene skal kunne jobbe videre med. Informant A nevner at det er viktig med

interessetilpasning av læringsstoffet, og at elevene er med på å bestemme i læringsprosessen. Dette fremhever både Slemmen (2010) og Ogden (2012) som faktorer som fremmer læring og motivasjon hos elevene.

Positive tilbakemeldinger og anerkjennende ros er et annet middel informantene forteller de bruker for å motivere elevene, og de kan finne støtte hos Ogden (2012) som fremhever viktigheten av dette for blant annet uselvstendige elever. Informantene viser at de har tro på elevene og noen fremhever også bruk av humor.

4.5.7. Klasseledelse med fokus på faglig og sosial inkludering

Jeg ønsket å vite mer om hvordan informantene gjennomførte sin klasseledelse for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring. Dette spørsmålet stilte jeg, og alle tre svarte at de var veldig opptatt av at denne elevgruppen skulle være inkludert både faglig og sosialt.

Informant A sa:

Ut fra hvordan jeg praktiserer min ledelse mener jeg selv at jeg sikrer disse elevene – i den grad jeg kan være sikker. Jeg prøver meg frem og finner ut hva som fungerer best for denne klassen og disse elevene. Det er ikke bestandig det går som planlagt, men da har jeg lært og gjør det på en annen måte neste gang. Jeg prøver å variere, slik at eleven ikke føler at vi gjør det samme hver dag og hver undervisningstime.

Informant B fortalte: «Når jeg kjenner klassen og har relasjoner til elevene, så vil de høre på meg – også de med undervisningsforstyrrende atferd. De eleven har jo også respekt for meg, selv om de til stadighet glemmer seg, og jeg må snakke til dem flere ganger».

Informant C vektla det og ta vare på elevene med undervisningsforstyrrende atferd og sa:

Andre elever kan lett tillate seg å snakke til elevene med undervisningsforstyrrende atferd på en negativ måte, siden disse elevene ofte får tilsnakk fra andre voksne og lærere. Dette er jeg veldig bevisst på. Elever med undervisningsforstyrrende atferd får ofte korreks på en eller annen måte, og de får ofte skylden for å ha ødelagt undervisningen fra både elever og voksne.

Informant C svarte omtrent som informant A at man aldri kunne være sikker, men at hun prøvde så godt hun kunne og sa:

Jeg er veldig opptatt av denne elevgruppen, men går ofte hjem med spørsmål om jeg har gjort nok, og om jeg rakk inn til dem. Jeg er hele tiden på jakt etter nye metoder som kan hjelpe disse elevene på en bedre måte – jeg blir aldri for gammel til å lære noe nytt eller prøve ut nye metoder. Det er en rivende utvikling i skolen i dag og vi lærer mer og mer om hvordan vi skal få disse elevene med oss. Klassemiljøet i klassen min er nå slik at elevene kommer til meg og forteller om det er noen elever som er utenfor, eller andre ting som de mener jeg som kontaktlærer bør vite.

Informant C stopper opp litt og reflekterer rundt klassestørrelse og mener selv at det er enklere å få til dette i en liten klasse sammenlignet med en klasse opp mot tretti elever, men er også klar på at mye kan gjøres så fremt fokuset er riktig.

Jeg forstår det slik at informant A vektlegger det samme som Ogden (2002), at det kan være individuelle forskjeller på hva som passer best for hver enkelt elev.

Informant C forteller at elevene kommer til henne så fremt det er noe de mener hun som lærer bør vite. Dette sammenligner jeg med det Spurkeland (2011) vektlegger som en av flere grunner for å satse på relasjonskompetanse i klasserommet. Han hevder at fokus på relasjonsarbeid fra lærerens side vil påvirke relasjoner mellom elevene i klassen og klassemiljøet vil forbedres. På den måten vil elevene lettere kunne se sine egne og andres behov mener Spurkeland. Dette kan i neste omgang ha positive ringvirkninger på undervisningsforstyrrende atferd, dersom elevene innser at de må respektere at andre trenger arbeidsro.

4.5.8. Tilbakemeldinger fra skolens ledelse eller kollegaer er lite avgjørende

For å få frem om skoleledelse eller kollegaer var involverte i hver enkelt lærers klasseledelse stilte jeg spørsmål om tilbakemeldinger. Jeg spurte om informantene fikk tilbakemeldinger fra skolens ledelse eller kollegaer angående sin klasseledelse i forhold til elevgruppen med undervisningsforstyrrende atferd. Videre la jeg til et spørsmål om hvordan dette var med på å påvirke deres arbeid.

Informant A sa:

Ledelsen har ikke vært flink til å gi tilbakemeldinger. Noen få ganger har jeg vært i ferd med å «møte veggen». I disse tilfellene har jeg ikke møtt forståelse fra ledelsen. Kollegaer og teamet jeg jobber på gir meg oppbakking. Ledelsen har vært flinkere i den senere tid. Det å ha en utfordrende klasse er overkommelig, men problemet toppes om tillitsforholdet brytes mellom foreldrene og meg som kontaktlærer.

Informant B sa:

Jeg får ikke spesielle tilbakemeldinger fra ledelse eller kollegaer, og jeg føler heller ikke et behov for slike tilbakemeldinger. Det jeg føler fungerer i klasserommet preger mitt arbeid og påvirker hvilke metoder jeg fortsetter med, og hva jeg forkaster. Om jeg føler at jeg klarer å ha en god klasseledelse, elevene lærer og alle er med, så føler jeg ikke behov for noe fra ledelsen. Som lærer er jeg vant med å ikke få tilbakemelding fra ledelse eller kollegaer. En del vikarer gir meg tilbakemeldinger på at de sliter med å få elevene med undervisningsforstyrrende atferd til å høre etter hva de sier, og de har problemer med å få elevene til å følge reglene som gjelder.

Vi har gjennomført kollegaveiledning noen få ganger her på skolen, men det ble ikke noe mer. Jeg ser at det kunne vært en god løsning at vi lærere kom inn i hverandres klasserom og fikk tips fra hverandre og gitt tilbakemeldinger. Det hadde krevd mye av oss alle, og vi måtte hatt en trygghet slik at vi turte å ta opp det som ble observert, selv om ikke alt kanskje var positivt. Det er ikke alle som er så flinke til å takle kritiske tilbakemeldinger. Det hadde vært godt å få tilbakemeldinger på seg selv, for jeg vet jo at jeg kan forbedre meg.

Informant C sa:

Vi diskuterer klasseledelse på personalmøter og på samlinger gjennom vurdering for læring. I perioder er det en annen lærer i klasserommet sammen med meg på grunn av en fremmedspråklig elev. Denne læreren har gitt meg litt tilbakemelding, angående ting som har vært gjennomført på en bra måte. Ellers får jeg tilbakemeldinger fra andre

lærere om at klassen har forbedret seg på en positiv måte både faglig og sosialt. Flere vikarer kommenterer at det er generelt mindre undervisningsforstyrrende atferd i klassen nå.

Slik jeg tolker informantene er det lite tilbakemelding fra skoleledelsens side, men informantene ser heller ikke på det som en nødvendighet. De får en del tilbakemeldinger fra andre lærere som er i klassen sammen med dem, og vikarer. Dette er med på å gi de en pekepinn, men hovedsakelig tolker de signalene klassen gir dem ved sin væremåte. Ser vi for eksempel på Postholm m.fl. (2012, s. 2) sin definisjon av klasseledelse sier hun at det «handler om å skape et positivt læringsmiljø, hvor elevene kan konsentrere seg og bli motiverte for læring og utvikling». Ut fra dette kan lærerne, til en viss grad trekke slutninger fra observasjoner de gjør i klasserommet. Har de klart å skape et positivt læringsmiljø, og gitt elevene mulighet til å bli motiverte for å lære og utvikle, kan dette tolkes til at de leder klassen på en god måte. Noen av informantene er inne på denne tankegangen når de uttaler at de prøver seg frem og fortsetter med det som fungerer.

Som tidligere nevnt er relasjoner et av flere viktige satsingsområder innen klasseledelse, og angående relasjonspedagogikk vektlegger Spurkeland (2011) både primær- og sekundærrelasjoner. Spurkeland skriver videre at det er viktig at hele organisasjonen er med på å jobbe mot et felles mål for å styrke relasjonen mellom elev og lærer. Jeg tolker skoleledelsens avsatte tid til møter for å diskutere klasseledelse som et tiltak for samarbeid og erfaringsutveksling. På denne måten kan hele organisasjonen bygge på felles målformuleringer.

5. Hvordan arbeider lærere gjennom klasseledelse for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring?

I denne delen vil jeg svare på problemstillingen ved å sammenfatte funnene fra undersøkelsen og analysen i del fire. Svarene er systematisert ut fra temaene i forskningsspørsmålene. Disse temaene er undervisningsforstyrrende atferd, inkludering, tilpasset opplæring og klasseledelse. Som avslutning på denne delen og hele masteroppgaven vil jeg forsøke å trekke ut essensen av hele undersøkelsen, og komme med noen tanker om hva jeg kunne tenke meg å undersøke videre på innen samme tema.

5.1. Undervisningsforstyrrende atferd

Informantene forstår begrepet undervisningsforstyrrende atferd på litt forskjellige måter. Noen knyttet det opp til diagnoser som er gitt eleven, mens alle sammenfatter begrepet til det Ogden (1998) definerer som atferdsproblemer. Kjennetegnene er at elevene ikke følger skolens regler, normer og forventninger.

Alle informantene kan fortelle at de har forholdsvis få elever med undervisningsforstyrrende atferd i klassen, men at det kan skaper store utfordringer. Samtidig vektlegger de at det er spennende å jobbe med denne elevgruppen.

5.2. Inkludering

Begrepet inkludering definerer informantene til at alle elevene skal få mulighet til å være en likeverdig del av klassen, og de uttaler at de ser på dette som en viktig del av arbeidet sitt ovenfor elever med undervisningsforstyrrende atferd. Langtidsplanleggingen er lite påvirket av inkluderingsarbeidet, men dags- og timesplanlegging er aktuell der de observerer dagsformen til elevene med undervisningsforstyrrende atferd og justerer undervisning, samarbeid og arbeidsoppgaver etter dette. Informantene vektlegger den sosiale inkluderingen for elever med undervisningsforstyrrende atferd, men også den faglige inkluderingen der fagstoffet skal være tilpasset elevenes potensiale.

Informantene er bevisste hvordan deres handlinger kan påvirke elevens holdninger og er gjennomtenkte på hvordan de snakker til elevene med undervisningsforstyrrende atferd. De ser på det som viktig at alle elevene blir behandlet likeverdige, uansett hvor godt eller dårlig de presterer faglig, og uavhengig om de klarer å forholde seg til klassens regler og normer eller ikke. De fremhever at ingen elever skal skyves ut av gruppa, men være likeverdige medlemmer.

Det gis mange gode eksempler på hvordan de går frem for å skape inkludering, og informantene forteller at de søker råd, veiledning og samarbeid med andre instanser med spesialkompetanse, som for eksempel PPT, BUP og barnevern.

Informantene forteller at de setter i gang hastetiltak for å snu situasjoner som er blitt uholdbar for elever med undervisningsforstyrrende atferd og klassen generelt. Disse tiltakene kan være med på å forhindre at elever med undervisningsforstyrrende atferd blir skjøvet ut av gruppen. Informantene sier også at de jobber for at ingen elever skal tas ut av klassen som enkeltindivider. Grupper tas ut av klassen for kortere perioder og medlemmene i gruppen varierer.

Videre legger de inn ekstra innsats for at elever med undervisningsforstyrrende atferd skal fungere i gruppesamarbeid i klasserommet. Læringspartnere blir brukte som bevisst metode for å skape et inkluderende miljø, der elevene får øvelse i å samarbeide med forskjellige medelever.

Hyppige oppfølgingssamtaler blir gjennomført med elever som utøver undervisningsforstyrrende atferd, og det gjøres avtaler for videre arbeid og satsingsområder. Dette medfører at de kan gi positiv respons fremfor negative irettesettelser.

Informantene peker på at de driver en saklig forskjellsbehandling av elevene ut fra elevens behov, men prøver å gjøre denne forskjellsbehandlingen så usynlig som mulig. De gjør raske endringer og setter i gang forebyggende tiltak ut fra hva de observerer. Dette gjør de for å forhindre undervisningsforstyrrende atferd som kan forstyrre og irritere medelever.

Skolens ledelse omfordeler eller setter inn ressurser der det er noen elever som trenger tettere oppfølging i kortere eller lengre perioder. I tillegg setter skolens ledelse av tid til at lærerne kan utveksle erfaringer og diskutere pedagogiske løsninger.

5.3. Tilpasset opplæring

Informantene definerer begrepet tilpasset opplæring på omtrent samme måte og denne forståelsen kan knyttes opp til §1-3 i Opplæringsloven. I denne paragrafer står det at tilpasset opplæring betyr at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evne og forutsetninger.

Både lang- og korttidsplanlegging kan bli påvirket av at informantene skal gi tilpasset opplæring til elever med undervisningsforstyrrende atferd. En av informantene forteller om planlagt og gjennomført stasjonsarbeid og uteskole som tiltak for å tilpasse opplæringen spesielt for elever med undervisningsforstyrrende atferd. En del av disse elevene arbeider best under forholde som stasjonsarbeid og uteskole kan tilby, så skolen satser på organisatoriske endringer for å tilpasse og inkludere alle.

Noen av informantene kommenterer at faglig tilpassing av lærestoffet fører til at elevene med undervisningsforstyrrende atferd forstyrrer mindre. Elevene får en større mestringsfølelse og har lettere for å konsentrere seg om tildelte oppgaver, og informantene tilrettelegger slik at elevene befinner seg i sin flytzone. Informantene planlegger også ut fra erfaring, og tenker gjennom hvilke oppgaver som vil passe best for elevene i klasser med undervisningsforstyrrende atferd. Alle informantene legger vekt på at det er viktig å variere undervisningsmetodene på samme måte som det blir fremhevet i læringsplakaten i K06.

Skolens ledelse påvirker arbeidet for informantene med å tilpasse opplæringen ved å sette i gang utviklingsarbeid som omhandler temaet og kalle inn til møter der diskusjon og erfaringsutveksling om tilpasset opplæring skal vektlegges.

5.4. Klasseledelse

Informantene vektlegger at god klasseledelse er gjennomført av en tydelig leder med mål om å skape et trygt og godt læringsmiljø for alle elever i klassen. De fremhever på samme måte som Ogden (2012) at god klasseledelse skal være læringsfremmende både på sosialt og faglig plan. Informantene oppfyller i stor grad hans sammenfatning av god klasseledelse som er

omtalt i kapittel 2.2 i denne masteroppgaven. Tillit fra elevene vektlegges som viktig, samtidig som informantene understreker at lederen er den som bestemmer i klasserommet og formidler at klasserommet er et sted for læring. Informantene viser til at de har en tilnærmet autoritativ lederstil og gir mange eksempler på hvordan klasseledelse påvirker inkludering og tilpasset opplæring for elever med undervisningsforstyrrende atferd.

Informantene poengterer det å være en god rollemodell med tanke på å holde egen ro, reagere hensiktsmessig, være godt forberedt og møte presis til undervisningen. De arbeider for å ha gode og tydelige rutiner, for å følge reglene som gjelder i klasserommet, ved for eksempel å rekke opp hånda for å få ordet. Det gis også eksempler på helhetlig satsing, der mange parter har vært involverte. Faste rutiner er satt og gjelder for alle elevene på skolen, men fører til at elever som ofte bryter reglementet automatisk får en tettere oppfølging. De kaller systemet trappa og tiltakene eskalerer ut fra hyppigheten av regelbrudd. Skoleledelsen er ellers med på å bygge opp under betydningen av god klasseledelse ved å sette av tid til skoleutviklingsprosjekt som omhandler blant annet dette temaet.

Tydelighet er noe som kommer frem gjennom hele intervjuet med alle tre informantene. De vektlegger at de som ledere må være tydelige, og ha klare regler for hva som er forventet av elevene. Alle informantene jobber systematisk for at regler, rutiner og strukturer opprettholdes og er kjente for elevene gjennom regjelledelse. I tillegg til tett dialog med elevene føres det skjemaer for avvik for å bevisstgjøre elevene.

Informantene skaper et strukturelt klasserom med tydelige og forutsigbare rammer for undervisningen. Ukeplanen informerer elevene hva som skal skje på skolen i løpet av uken. Dagsplan skrives opp på tavla og det snakkes om hva som skal skje i løpet av dagen. For hver enkelt undervisningstime skrives læringsmål og forventninger av hva som skal gjøres på tavla. Noen av informantene vektlegger også det å ha orden i klasserommet for å skape en bedre struktur på undervisningen.

Tilpasset opplæring og inkludering forteller informantene er virkemidler som er med på å skape en god læringskultur og læringsfellesskap, og i tillegg til struktur og tydelighet satses det blant annet på læringspartnere. Dette krever at elevene er aktivt deltakende i læringsaktivitetene, og denne formen for samarbeid kan hjelpe elever med undervisningsforstyrrende atferd til å holde fokus på læring. Læringspartnerne gir også

tilbakemelding til hverandre, og elevene får undervisningsvurderinger fra lærerne og er aktivt med i læringsprosessen. Dette kan fremme både læring og motivasjon.

Informantene varierer undervisningsmetodene for å skape motivasjon og unngå kjedsomhet. I tillegg gjennomføres uteskole og stasjonsarbeid for å treffe flere av elevenes læringsstiler. For ytterligere å motivere elevene bruker noen av informantene tema i læringsstoffet de vet er i elevenes eller foreldrenes interessefelt. En annen motivasjonsfaktor informantene bruker, er balansert ros og påminning av tidligere positive prestasjoner. Ogden (2012) kaller dette pedagogisk bruk av ros, oppmerksomhet og oppmuntring, og fremhever det som et av ti viktige punkt for god klasseledelse.

Målsetningen for alle informantene er å skape gode relasjoner med elevene. Relasjonene er bygget på gjensidig respekt og lærerne går inn for å forstå elevene, lytter til dem, ta de på alvor og ikke minst like dem. På den måten kan de skape et nært forhold basert på tillit. Samtidig virker det som de er bevisste på å ikke blir for private med elevene, slik Ogden (2012) advarer mot. Nordahl (2000) skriver at gode relasjoner er indikatorer på om læreren lykkes eller ikke i sitt yrke. Informantene tar elevenes utsagn om for eksempel urettferdighet på alvor og viser interesse for å diskutere med dem. Samtidig er informantene tydelige på at det er de som sitter med ansvaret, makten og siste ordet om det skulle være nødvendig. Informantene unngår så langt det lar seg gjøre, en konfronterende tone og går inn for å være empatiske og anerkjennende. Humor og glimt i øyet er med på å skape en god og trygg atmosfære og gjør relasjonsbygging enklere. Humor er viktig for å myke opp atmosfæren og vise at det ikke er så farlig å feile. Ved at informantene vektlegger arbeidet for å bygge opp gode relasjoner, kan det også overføres til gode relasjoner mellom elevene. På den måten kan det skapes en kultur som åpner for at elevene tør å bruke sin egen indre ansvarlighet for å korrigere blant annet undervisningsforstyrrende atferd. Noen av informantene bruker også fysisk kontakt som et virkemiddel for å skape relasjoner, men er veldig klar på balansegangen og vær på elevens signaler. Denne respekten for elevens signaler kommer også frem i det informantene forteller rundt gjennomføring av samtaler med elevene. Informantene tilpasser samtalen ut fra elevens dagsform og har en sensitiv holdning.

Den gode samtalen vektlegges og gjennomføres av alle informantene, og de fremhever at dialogen skal være gjennomført med en respektfull tone av alle parter. Hattie (2009) skriver at dialog og tillit er kjernepunktene i relasjonspedagogikken. Informantene fremhever dialogen

ovenfor elever med undervisningsforstyrrende atferd, og forteller at de ofte trenger en tettere oppfølging. De bruker samtalen som et aktivt virkemiddel for å skape tillit og gode relasjoner, samtidig som de får formidlet sin tro på elevens prestasjoner. I tillegg brukes samtalen til å skape god læringskultur og læringsfellesskap, og informantene får formidlet forventningene de har til elevene. Samtalen blir videre brukt for å bygge opp elevens tro på seg selv og bevisstgjøre eleven sine positive og sterke sider, både faglig og sosialt. Dette gjør informantene for å motivere og fremme læringslyst. Ønsket og uønsket atferd er et temaene informantene kan ta opp i samtalene, og de hjelper elevene å bevisstgjøre handlingens konsekvenser og hvordan vi kommuniserer med hverandre. Disse samtalene har som mål å skape forståelse for handlinger som er gjort både fra informantenes og elevens side, og de kan gjøre avtaler om videre arbeid både faglig, sosialt og atferdsmessig. Gjennom samtalen viser og oppnår informantene respekt.

Mange av metodene informantene forteller om i intervjuene gjennomføres for alle elevene i klassen, men er spesielt tiltenkt elever med undervisningsforstyrrende atferd som forebyggende metodikk. Dette kan tyde på at informantenes paradigmatisk forståelse er tilnærmet den relasjonelle der det vektlegges at skolen kan tilrettelegges for at alle typer individer skal kunne trives i skolehverdagen. Samtidig er det kategoriske perspektivet også gjeldende ved at elevenes diagnoser blir vektlagt til en viss grad. Informantene har også en proaktiv og forebyggende ledelse av klassen inkludert alle elever, der det er satt i verk mange forebyggende tiltak for å unngå undervisningsforstyrrende atferd.

5.5. Avslutning

I denne masteroppgaven ønsket jeg å finne svar på hvordan lærere arbeidet gjennom klasseledelse for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring. Både arbeid med teoridelen, for- og etterarbeid av intervjuene og selve gjennomføringen av intervjuene har gitt mange gode eksempler på hvordan informantene arbeider opp mot problemformuleringen.

Samlet sett synes de viktige funnene å være at informantene mener deres utførelse av klasseledelse påvirker inkludering og tilpasset opplæring av elever med undervisningsforstyrrende atferd. Informantene uttaler at de ser betydningen av at elever med undervisningsforstyrrende atferd er inkluderte og betraktes som en likeverdig del av gruppen.

De forteller at denne elevgruppen er mer utsatt for å bli skjøvet ut fra fellesskapet av to hovedgrunner. Den ene grunnen er at organisering kan føre til at disse elevene blir tatt ut av klasserommet for å skjerme sine medelever og seg selv. Den andre grunnen er at disse elevene ofte blir anklaget av medelever og lærere for å skape mye støy, og medelevene tillater seg å irettesette dem på en mindre respektfull måte. Informantene jobber aktivt for å motvirke dette ved å ikke ta ut enkeltelever med undervisningsforstyrrende atferd fra klassen. I tillegg er informantene bevisste på at elever med undervisningsforstyrrende atferd har behov for positive kommentarer. Videre gis nødvendige korrigeringer på atferd på en slik måte at det er minst mulig observerbart for andre.

For informantene dreier skolen seg om at hvert enkelt individ skal bli sett og kunne mestre, både sosialt, kulturelt og faglig. De uttaler at alle skal gis muligheten til å utvikle seg ut fra sitt eget ståsted og oppleve å bli respektert og godtatt som de er. Som et resultat av dette tilpasser informantene undervisningen og læringsøktene, differensierer vanskelighetsgraden og mengden av arbeidsoppgaver og varierer arbeidsmetoder for alle elevene. De vektlegger betydningen av å tilpasse opplæringen for elever med undervisningsforstyrrende atferd med begrunnelse av at det skaper positiv mestringfølelse og minsker den uønskede atferden. Dette er videre med på å skape et godt læringsmiljø og en kultur der læring får fokus i klassen.

Ut fra det informantene forteller om hvordan de utfører sin klasseledelse kan det tyde på at de vektlegger å arbeide systemrettet framfor individrettet. De forteller om en lederstil som er forebyggende ved at de kjenner handlingsmønsteret til elevene med undervisningsforstyrrende atferd, og de legger vekt på å ha gode relasjoner til dem. Relasjonene bygges på respekt og tillit. Undervisningen tilpasses fortløpende etter dagsformen til elevene og små justeringer ved gruppedeling eller arbeidsoppgaver gjennomføres ut fra informantenes observasjoner.

Alle informantene slår fast at lederen må være tydelig i sin klasseledelse, spesielt for elever med undervisningsforstyrrende atferd. De fremhever at disse elevene trenger tydelig struktur og regler for dagen og hver enkelt undervisningstime. De forteller at det er viktig at både faglige og sosiale forventninger er tydelig signalisert. Samtidig vektlegges det å unngå en konfronterende, respektløs tone, men myke opp med humor og glimt i øyet.

Dialogen mellom lærer og elev blir omtalt som meget viktig av informantene, og den brukes aktivt for å bygge opp tillit, respekt og forståelse mellom lærer og elev. Målet med samtalen

er at den skal få en forebyggende virkning på elever med undervisningsforstyrrende atferd. Samtidig som den skal være med på å bygge opp relasjoner og elevens tro på seg selv.

Slik jeg forstår funnene i min undersøkelse viser de at for å inkludere elever med undervisningsforstyrrende atferd og gi dem tilpasset opplæring kreves en tydelig klasseleder som setter en tydelig, trygg og forutsigbar ramme for skolehverdagen. Dette må lærerne gjøre samtidig som de utviser respekt, tillit og sensitivitet ovenfor eleven, med et glimt i øyet.

Gjennom arbeid med min master har det stadig dukket opp nye temaer jeg kunne tenke meg å undersøke videre. Et av temaene jeg finner interessant er hvordan samarbeid med hjemmet kan påvirke arbeidet med inkludering og tilpasset opplæring av elever med undervisningsforstyrrende atferd. Det hadde også vært spennende å intervjuet elever for å skape en grundigere forståelse av hvordan de oppfatter inkludering og tilpasset opplæring.

Referanser

- Alenkær, R. (2011). Klasseledelse i et inkluderende perspektiv. I E. Jensen & O. Løv (Red.), *Klasseledelse. Nyere forståelse av handlemuligheter* (2 utg., s. 202-217). København: Akademisk forlag.
- Andreassen, K. S., & Wadel, C. (1989). *Ledelse, teamarbeid og teamutvikling i fotball og arbeidsliv*. Flekkefjord SEEK.
- Andrews, T., & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 15, 151-163.
- Arneberg, P., & Overland, B. (1997). *Den pedagogiske begrunnelse. L97 som arbeidsgrunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Atferdssenteret. (2010). *Tredelt modell for skoleomfattende disiplinstrategier*. Hentet 26.02.15 fra http://www.atferdssenteret.no/getfile.php/Filer/Atferdssenteret.no/Internett/Konferanser/Nasjonalt%20Fagkonferanse%202010/3_4_Hvordan%20samarbeid%20med%20u-skolen.pdf
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning.
- Blaikie, N. (2000). *Designing social research*. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Introduksjon (Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeidet i skolen)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3 utg.). London: Sage.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Trondheim: Cappelen Dam AS.
- DSM-IV. *Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders*.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1999). *The Complete Guide to the Learning Styles Inservice System*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gardner, W. I., & Cole, C. L. (1987). Behavior treatment, behavior management, and behavior control: needed distinctions. *Behavioral Residential Treatment*, 2(1), 37-53. doi: 10.1002/bin.2360020104
- Germeten, S., & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 109-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord. Forståelse, fremstillinger og erfaringer* (2 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning*. Oxon: Routledge.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer - mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012a). Den individuelle opplæringsplanen som strategisk dokument. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012b). Grensegangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Howlin, P., Magiati, I., & Charman, T. (2009). *Systematic Review of Early Intensive Behavioral Interventions for Children With Autism*. Hentet 06.03.14 fra <http://www.behaviorpedia.com/wp-content/uploads/2013/01/Howlin-and-magiati-2009-Review-of-EIBI.pdf>
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

- ICD-10. *Den internasjonale sykdomsklassifisering*. World Health Organization.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode* (2. utg.). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal.
- Marzano, R. J. (2009). Setting the Record STRAIGHT on “High-Yield” Strategies. *Kappan* September, 30-37. Hentet fra http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/pdf/curriculum/cali/setting_the_record_straight_on_hield_yield_strategies.pdf
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Quality Data Analysis. An Expanded Sourcebook* (2 utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Nasjonalt Kompetansesenter for AD/HD, T. S. o. N. (2004). *ATFERDSFORSTYRRELSER hos barn og unge med AD/HD og Tourettes syndrom*. Hentet 03,03,15 fra <http://www.nasjomp.no/novus/upload/file/materiell/atferdsforstyrrelser2.pdf>
- Nilsen, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000), *En skole - to verdner: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (NOVA-Rappot 11:00). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005), *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (NOVA Rapport 19/05). Oslo.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Wendt, T., R. E., & Østergaard, S. (2008), *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet* (Universitetet i Aarhus, Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning). Oslo.
- Ogden, T. (1998), *Elevatferd og læringsmiljø. Lærerenes erfaringer med syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen* ('98). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ogden, T. (2002). *Klasse- og undervisningsledelse. Bedre skole nr 6*.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Olsen, M. H., & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Hentet 07.03.15 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C., Stuhlman, M., & Hamre, B. K. (2002). How school can be better: Fostering stronger connections between students and teachers. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91-107. doi: 10.1002/yd.23320029307
- Postholm, M. B., Midhassel, U. V., & Nordahl, T. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Hentet 14.03.15 fra

http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2009). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P., Fandrem, H., & Løge, I. K. (2011). De utfordrende barna - et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I U. V. Midhassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 125-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønbeck, A. E. (2003). *Tverretattlig samhandling i spesialundervisning: oppfyller det spesialpedagogiske arbeidet kravene som stilles i offentlige dokumenter*. (Dr. avhandling), Pedagogisk institutt, Det samfunnsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Rønbeck, A. E. (2012). Spesialundervisning: Diskurser under press? I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 220-238). Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook* (3 utg.). London: Sage.
- Skogen, K. (2008). Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring. I H. Bjørkrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- St.meld nr 22. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. (22). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stensmo, C., & Harder, J. (2009). *Lederstil i klasseværelset - innovation og professionalitet*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Tetler, S. (2009). Specialpedagogiske perspektiver og deres konsekvenser for pedagogisk praksis. I S. Tetler & S. Langager (Red.), *Specialpedagogik i skolen - en grundbog*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Hentet 14.04.15 fra http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/72074_177849e.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet 14.04.15 fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene

Viser til tidligere samtale om deltakelse i forhold til min masteroppgave og sender som avtalt litt mer informasjon. Jeg gjennomfører studiet «Master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring» via UIT-Norges Arktiske Universitet, og har valgt følgende problemstilling:

Hvordan arbeider lærere gjennom klasseledelse for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring?

For å få svar på dette har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode, og ønsker å undersøke problemformuleringen ved å intervju tre kontaktlærere i tre forskjellige kommuner.

For å utrede overnevnte problemstilling har jeg utformet disse forskningsspørsmålene:

1. Hva legger lærere i begrepet elever med undervisningsforstyrrende atferd?
2. Hva legger lærere i begrepet inkludering og hvordan arbeider de for å sikre inkludering av elever med undervisningsforstyrrende atferd?
3. Hva legger lærere i begrepet tilpasset opplæring og hvordan arbeider de for å sikre dette for elever med undervisningsforstyrrende atferd?
4. Hvordan beskriver lærere egen klasseledelse og dens innvirkning på elever med undervisningsforstyrrende atferd i forhold til inkludering og tilpasset opplæring?

Lengden på intervjuet er du som informant med på å påvirke ut fra hvor mye informasjon du ønsker å dele, men jeg regner med at det vil ta cirka en time. For å sikre meg at jeg får med all informasjon du gir, kommer jeg til å ta opp intervjuet på lydopptaker. Alle dine opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i selve masteroppgaven. Verken kommune- eller skolenavn vil bli nevnt, og både lydopptak og eventuelle notater fra intervjuet vil bli slettet ved innlevering av masteroppgaven. Innleveringsdato er 01.07.15, med mulighet for forlengelse til desember 2015. Du har rett til å trekke deg som informant uten å komme med noe begrunnelse til meg.

Jeg setter utrolig stor pris på at du ønsker å bidra med din erfaring i min masteroppgave og ser frem til avtalt møte for intervju. Du må ikke nøle med å ta kontakt med meg, om noe skulle være uklart.

Mvh. Hilde Muri

Mob: 91593643

himu@live.no

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Erklæring om samtykke til deltakelse i masteroppgave med problemstilling: Hvordan arbeider lærere gjennom klasseledelse for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring?

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaven og er villig til å bidra med mine erfaringer gjennom intervju av masterstudent Hilde Muri.

Navn: _____

Sted: _____

Dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 3: Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan arbeider lærere gjennom klasseledelse for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring?

Innledning:

1. Kan du fortelle meg hvilken utdanning og yrkeserfaring du har, og eventuelt litt om bakgrunnen din for ditt valg av yrke?
2. Hva ser du på som din viktigste oppgave som kontaktlærer for klassen din?

Forskningsspørsmål 1:

Hva legger lærere i begrepet elever med undervisningsforstyrrende atferd?

1. Hva forstår du med begrepet undervisningsforstyrrende atferd?
2. Kan du gi eksempler på hva elever med undervisningsforstyrrende atferd gjør?
3. Hvor mange elever med undervisningsforstyrrende atferd har du i din klasse?
4. Hvordan synes du det er å arbeide med denne typen elever?

Forskningsspørsmål 2:

Hva legger lærere i begrepet inkludering, og hvordan arbeider de for å sikre inkludering av elever med undervisningsforstyrrende atferd?

1. Hva forstår du med begrepet inkludering?
2. På hvilken måte er begrepet inkludering med på å påvirke din planlegging av årsplaner, ukeplaner og mer detaljerte planer for enkelttimer, i forhold til elever med undervisningsforstyrrende atferd?
3. Hvordan jobber du med inkludering av elever med undervisningsforstyrrende elever?
4. Hvordan påvirker ledelsen ved skolen ditt arbeid med inkludering av elever med undervisningsforstyrrende atferd?

Forskningsspørsmål 3:

Hva legger lærere i begrepet tilpasset opplæring, og hvordan arbeider de for å sikre dette for elever med undervisningsforstyrrende atferd?

1. Hva forstår du med begrepet tilpasset opplæring?
2. På hvilken måte er begrepet tilpasset opplæring med på å påvirke din planlegging av årsplaner, ukeplaner og mer detaljerte planer for enkelttimer, i forhold til elever med undervisningsforstyrrende atferd?
3. Hvordan jobber du for å tilpasse opplæringen for elever med undervisningsforstyrrende atferd?
 - a. Hvordan varierer du undervisningen i forhold til elever med undervisningsforstyrrende atferd?
4. Hvordan påvirker ledelsen ved skolen ditt arbeid med tilpasset opplæring for elever med undervisningsforstyrrende atferd?

Forskningsspørsmål 4:

Hvordan beskriver lærere egen klasseledelse og dens innvirkning på elever med undervisningsforstyrrende atferd i forhold til inkludering og tilpasset opplæring?

1. Hvilken betydning legger du i begrepet klasseledelse?
2. Hvordan utfører du din ledelse av klassen?
3. Hva gjør du for å etablere og opprette gode relasjoner til elever med undervisningsforstyrrende atferd?
4. Hva gjør du for å skape en god læringskultur og læringsfellesskap for elever med undervisningsforstyrrende atferd?
5. Hva gjør du for å etablere og opprettholde regler, rutiner og strukturer for elever med undervisningsforstyrrende atferd?
6. Hva gjør du for å vise forventninger og motivere elever med undervisningsforstyrrende atferd?
7. Hvordan mener du at din klasseledelse er med på å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkludering og tilpasset opplæring?
8. Får du tilbakemeldinger fra skolens ledelse og/eller kollegaer på din klasseledelse i forhold til denne elevgruppen?
 - a. Hvordan påvirker det ditt arbeid?