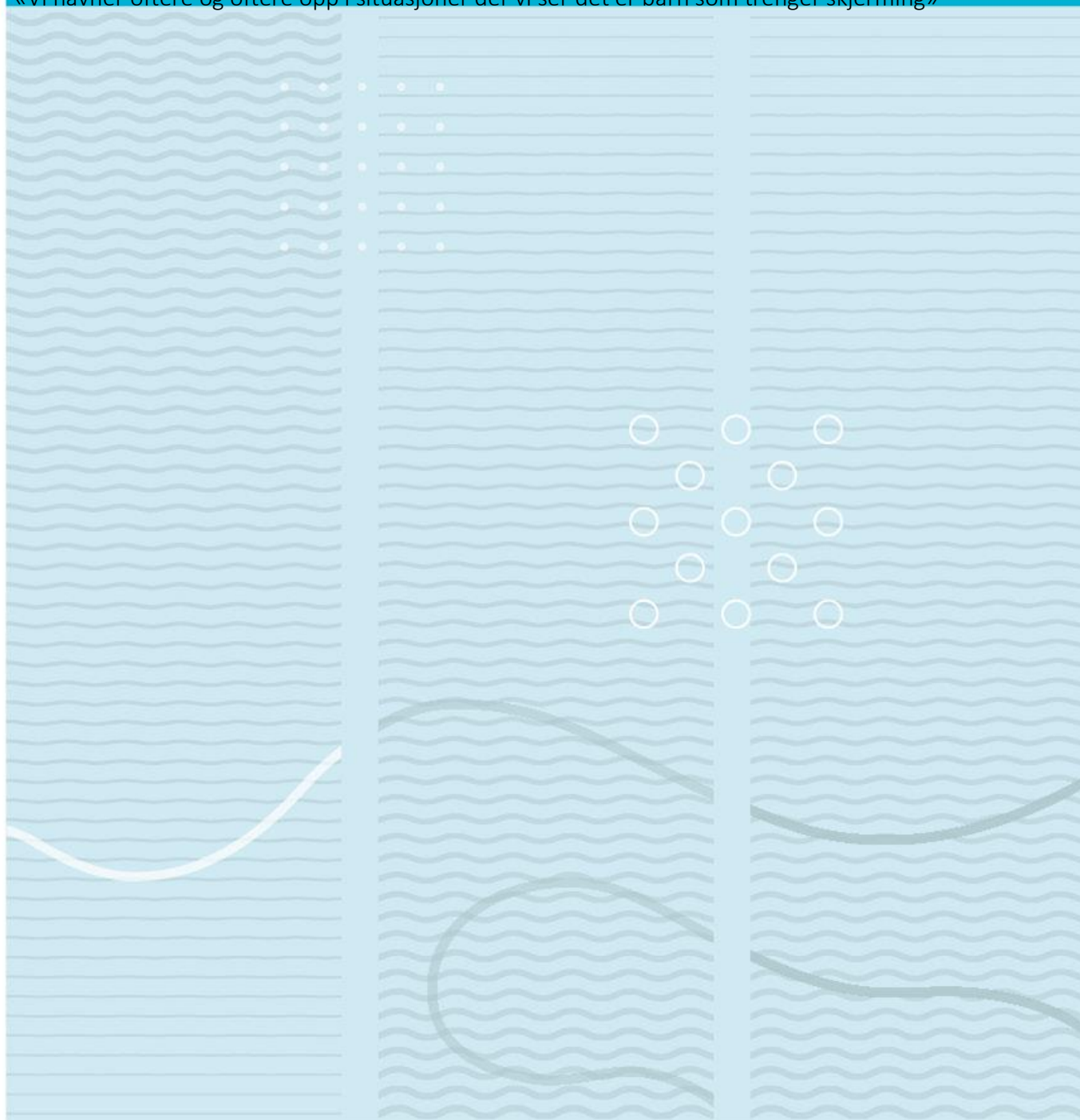


Hege Anette Sjøgren Gressli

Pia Borge Johansen

Skjerming i pedagogisk virksomhet

«Vi havner oftere og oftere opp i situasjoner der vi ser det er barn som trenger skjerming»



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Hege Anette Sjøgren Gressli og Pia Borge Johansen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne studiens formål er å få innsikt, kunnskap og bevissthet om tiltak i skolen overfor elever med utagerende atferd som kan ha preg av skjerming. Vi har utarbeidet følgende problemstilling: *Hvordan og hvorfor gjennomføres skjerming i grunnskolens begynneropplæring overfor elever med utagerende atferd?* To forskningsspørsmål som kan bidra til å svare på problemstillingen er: *Hvordan beskriver styringsdokumenter begrepet skjerming?* og *Hvordan beskriver lærere skjerming i begynneropplæringen?*

Vi har anvendt en kvalitativ metode med hermeneutiske, fenomenologiske og sosialkonstruktivistiske prinsipper i intervju av fem lærere som jobber i begynneropplæringen i skolen. Lærerne beskrev skjermingstiltak og hvorfor og hvordan de brukes. Disse beskrivelsene ble sett i relasjon til beskrivelser i lovverk og andre offentlige dokumenter om skjermingstiltak i pedagogisk sammenheng. Beskrivelsene var sammenfallende og viser at skjermingstiltak brukes planlagt, både forebyggende og akutt. Dessuten bruker lærerne aktivitetsplikten positivt som en mulighet til å utvikle reguleringskompetanse hos elever. Dette belyses gjennom relevant teori.

I analysen avdekket vi essensielle funn og dilemmaer som har betydning for praksisen med skjermingstiltak. Det kom til syne en utydelig grenseoppgang mellom helse- og utdanningssektoren. Tiltak brukt i helsesektoren som anvendes i utdanningssektoren, gir utfordringer med lovverk og kompetanse. Skjermingstiltak gjennomført med tvang og makt kan gi en beklagelig praksis lærere ikke er bevisste. Et annet dilemma er når elever krenker medelever og lærere må gripe inn fysisk. Da kan læreren selv stå i fare for å krenke elever. Andre dilemmaer vi fant er nedprioritert tid til samarbeid om elever som krever gode tilrettelagte skjermingstiltak, og flere ansatte. Begge disse faktorene kan resultere i skjermingspraksiser som er uheldige. Ett dilemma berører elever som ikke selv har behov for skjermingstiltak. Når elever tas ut av ordinær undervisning for å delta i planlagte skjermingstiltak i tråd med inkludering, kan det være problematisk.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Studiens aktualitet	9
1.3 Formål med studien og problemstilling	11
1.4 Oppgavens oppbygging	12
2 Begrepsavklaringer	13
2.1 Lærer	13
2.2 Eleven	13
2.3 Skjerming	13
2.4 Utagerende atferd	14
2.5 Begynneropplæringen	14
3 Teori, lovverk og andre offentlige dokumenter	15
3.1 Relevant teori	15
3.1.1 Skjermingstiltak og anerkjennelse	15
3.1.2 Skjermingstiltak som forebygging	18
3.1.3 Skjermingstiltak og selvregulerende kompetanse	22
3.1.4 Skjermingstiltak i et mestringperspektiv	23
3.1.5 Skjermingstiltak og relasjoner	24
3.1.6 Skjermingstiltak og inkludering	27
3.2 Skjerming beskrevet i lovverk og andre offentlige dokumenter	28
3.2.1 Skjerming beskrevet i lovverk for helsesektoren	29
3.2.2 Aktivitetsplikten, tvang og makt	30
3.2.3 Skjerming beskrevet i lovverk for skolen	32
3.2.4 Skjerming beskrevet i forslag til ny opplæringslov	35
4 Metoder og forskningsdesign	38
4.1 Valg av metode	38

4.2	Vitenskapsteoretisk ramme	38
4.2.1	Hermeneutisk perspektiv	39
4.2.2	Fenomenologisk perspektiv	40
4.2.3	Sosialkonstruktivistisk perspektiv	40
4.3	Datainnsamling	41
4.3.1	Utvalg og rekruttering av deltakere	41
4.3.2	Planlegging, intervjuguide og prøveintervju	42
4.3.3	Gjennomføring av intervjuene	43
4.4	Bearbeiding av datamaterialet	44
4.4.1	Transkribering	44
4.4.2	Tematisk analyse	45
4.5	Forskningsetikk	49
4.6	Troverdighet	51
4.6.1	Gyldighet	51
4.6.2	Pålitelighet	52
4.6.3	Overførbarhet	53
4.6.4	Mulige feilkilder	53
5	Funn, tolkning og drøfting	56
5.1	Innledning	57
5.2	Skjerming som forebyggende tiltak	58
5.3	Skjerming som akutt tiltak	60
5.4	Forutsetninger for skjermingstiltak	64
5.5	Skjerming som mulighet for selvregulering	69
6	Oppsummering og konklusjon	76
	Referanser/litteraturliste	83
	Vedlegg	89

Forord

Denne masteroppgaven setter punktum for fire år som deltidsstudenter ved siden av jobb. Oppgaven har til tider vært utfordrende – både som et stykke arbeid som må gjøres og som omarbeidelse av forståelse og kunnskap. Vi er to forfattere av denne oppgaven som har levert likeverdige bidrag, og vi vil benytte forordet til å takke de som bør takkes for deres bidrag til å ferdigstille oppgaven. Først og fremst vil vi takke vår dyktige veileder Anne Grethe Mjøberg som har gitt oss støtte og utsøkt veiledning gjennom hele prosessen. Vi har satt pris på dine konstruktive og nyttige tilbakemeldinger. Og tusen takk til dere lærere som velvillig stilte opp til intervjuer i travle hverdager for å dele av deres erfaringer og tanker. Dere har vært til uvurderlig hjelp i arbeidet.

Drammen, 01. juni 2022

Hege Anette Sjøgren Gressli

Pia Borge Johansen

1 Innledning

Det overordnede temaet for denne studien er skjerming i ordinær, norsk skole. Formålet med studien er få innsikt, kunnskap og bevissthet om tiltak i skolen som kan ha preg av skjerming.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

En masteroppgave har som kriterium at den skal tilføre ny kunnskap til fagfeltet en studerer (Kvale & Brinkmann, 2015). I starten av prosessen for denne masteroppgaven utforsket vi ulike tema som kunne være spennende å skrive om. Det ble nærliggende å ta tak i egne erfaringer, og som lærere i begynneropplæringen møter vi daglig elever som strever med ulik grad av utagerende atferd. Utagerende atferd i norsk skole er et omfattende fagområde, og mye forskning er gjennomført på området (Drugli, 2013; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Vi har gjennom mange år jobbet med ulike tiltak i møte med elever som kan vise utagering. Det innebærer at vi har lest mange sakkyndige vurderinger og samtalt med ulike instanser, kollegaer og foreldre når det gjelder elever som kan utagere. I søk etter mulige problemstillinger, oppdaget vi at det er skrevet mange masteroppgaver som berører elever med utagerende atferd. Derfor ønsket vi en innfallsvinkel til temaet som det ikke tidligere hadde vært skrevet mye om.

På portalen Utdanningsnytt.no (Jelstad, 2019) leste vi en artikkel om elever med utagerende atferd. De hyppigste hendelsene av atferd med slag, spark, lugging og kasting av gjenstander, fant man blant elever på 1. til 4. trinn. I artikkelen pekes det på at lærere kan føle seg maktesløse dersom de møter elever som utagerer, og at konsekvensene for elevene kan være små fordi det dreier seg om elever på barnetrinnet. Som lærere i begynneropplæringen er dette gjenkjennbart. Vår erfaring er at lærere håndterer utfordringer med utagerende atferd forskjellig. I artikkelen kommer det ikke frem hvilke tiltak lærerne bruker overfor elever som utagerer. Det vekket en nysgjerrighet og interesse for hvilke tiltak lærere opplever de har til rådighet i situasjoner som krever at elever med utagerende atferd må tas hånd om.

I et første dokumentsøk for å orientere oss i temaet, fant vi en rapport som kartlegger vold, trusler og trakassering mot ansatte (Viken kommunerevisjon IKS, 2019). Lederen som er intervjuet i rapporten oppgir at tiltak overfor elever med utagerende atferd innebærer skjerming. Begrepet skjerming kan vekke negative assosiasjoner. Det kan relateres til at det

med jevne mellomrom forekommer artikler og reportasjer i aviser om skjerming av pasienter, og da ofte med negative undertoner. Innenfor helsesektoren er det gjerne et individperspektiv hvor man oppfatter noe er galt med pasienten, og som kan behandles. Gjennom masterstudiet har vi blitt særlig oppmerksomme på forskjellen mellom en individfokusert og systemfokusert tilnærming. Utagerende atferd kan handle om både sårbarhet hos eleven, og ulike risikofaktorer i miljøet eleven oppholder seg i (Befring & Uthus, 2019).

Lærernes forståelse og tilnærming til elever med utagerende atferd kan ha betydning for hvordan og hvorfor skjermingstiltak gjennomføres. Lærere kan velge å se eleven som et problem som må fjernes fra fellesskapet. De kan også velge å se elever som en del av et system, og forebygge gjennom tilrettelegging for å redusere utagering hos elever.

Skjermingstiltak med den første forståelsen står i kontrast til regjeringens målsetting om et inkluderende fellesskap i skolen (St.mld. nr. 6 (2019-2020)), mens sistnevnte kanskje harmonerer i større grad med regjeringens målsetting.

Vi opplever at begrepet skjærme brukes hyppig blant kollegaer og andre skolefolk. Det er ofte relatert til utagerende atferd. Meningsinnholdet knyttet til skjærming overfor elever med utagerende atferd er ikke klart kommet frem. Det førte til refleksjon over hva skjærming innebærer, og en del spørsmål gjorde seg gjeldende: Er skjærming benyttet som tiltak i skolen? Hvordan er tiltaket beskrevet? Oppfattes skjærming som positivt eller negativt? Hvem skal skjærmes? Hvem igangsetter skjærmingstiltak? Hvordan gjennomføres skjærming som tiltak? Disse spørsmålene ønsket vi å finne svar på. Derfor søkte vi i databaser tilgjengelig gjennom Universitetet i Sørøst-Norge (USN) som ERIC og Oria etter dokumenter som kunne omhandle skjærming. Vi undersøkte også nettsteder og portaler som Forskning.no, Nubu.no, Utdanningsnytt.no og søkemotorene Google Scholar og Google for dokumenter relatert til skjærming. Begreper vi brukte i søk var skjærme, isolasjon, segregert og eksklusjon. Dette ga få treff og beskrivelser av begrepet knyttet til en pedagogisk sammenheng. Vi tok derfor kontakt med en bibliotekar ved USN som hjalp oss videre i søk etter dokumenter som kunne være relevante. Det ble søkt i nasjonale og internasjonale databaser, både innenfor pedagogikk og helse. Søkeordene som ble brukt på engelsk tilsvarte ordene på norsk, blant annet ble det søkt etter begrepet seclusion og shielding. Hjelpen fra bibliotekaren ga oss ikke tilgang til flere dokumenter som er relevante.

Vi fant imidlertid at begrepet er brukt innenfor psykisk helsevern slik det er skrevet i en rapport fra Sivilombudsmannen (2018): «Tiltaket brukes både som et kontrolltiltak for å beskytte pasienten eller andre mot utagerende adferd, og som et behandlingstiltak der tanken er at reduserte sanseinntrykk skal gi pasienten ro.» Skjerming av pasienter i psykisk helsevern er regulert gjennom Psykisk helsevernforskriften (1999), og er derfor å finne i dokumenter som omhandler helsesektoren. I en masteroppgave som undersøkte hvilke tiltak som inngår i skjerming av pasienter, er noen sentrale trekk nevnt: Det handler om å begrense kontakt med omverden, det brukes tvang, det brukes for å redusere inntrykk, det er en aktivitet med tanke på avledning, og det handler om fysisk atskillelse og frivillig skjerming/hviletid på eget rom (Fossum, 2011).

Begrepet skjerme er brukt i helsesektoren om tiltak overfor pasienter. Vi fant få eller ingen beskrivelser av skjermingstiltak i faglitteratur knyttet til pedagogisk sammenheng. Når lærere benytter begrepet skjerme om tiltak som gjøres overfor elever med utagerende atferd, kan det tilsi at det eksisterer en praksis med å benytte skjermingstiltak i skolen. Dette ga oss et ønske om å undersøke hvordan og hvorfor skjerming brukes i grunnskolen. Vi ønsket spesielt å undersøke begynneropplæringen. I artikkelen fra Utdanningsnytt.no (Jelstad, 2019) pekes det på at elever i begynneropplæringen oftest har hendelser med utagerende atferd. Det sammenfaller med vår egen erfaring som lærere i grunnskolen.

1.2 Studiens aktualitet

Utagerende atferd er en stor utfordring i dagens skole. Atferden hemmer elevenes utvikling og læring og kan være til hinder for god samhandling med andre (Ogden, 2017). I St.mld. nr. 31 (2007-2008) pekes det på at mange elever får et svakere læringsutbytte enn det evnene til eleven skulle tilsi fordi det er mye bråk og uro i klassen. I studier både nasjonalt og internasjonalt har det kommet frem at læringsmiljøet i mange norske skoler bærer preg av mye uro og bråk og en manglende forpliktelse til forebyggende arbeid (Arnesen & Sørli, 2010, s. 88; Befring, 2018) .

I møte med elever med utagerende atferd opplever lærere at de har lite kompetanse i hvordan de skal tilrettelegge for disse elevene på en hensiktsmessig måte (Overland, 2007).

Utagerende atferd er komplisert og mangfoldig, og utviklingen eleven har i skolen er avhengig av ulike utviklingsøkologiske faktorer (Bronfenbrenner, 1997). Det finnes ingen

helhetlig teori om hvordan utagerende atferd utvikler seg hos elever. Atferden vil i ulik grad være påvirket av det miljøet der atferden oppstår. Miljøet kan være relevant for om atferdsproblemene øker eller avtar (Drugli, 2013).

I skolen vil lærere ha behov for kunnskap og mulige tiltak de kan iverksette når elever viser utagerende atferd (Befring, 2019). Skal lærere benytte skjerming som tiltak bør begrepet være avklart og beskrevet med relevante eksempler i lover og styringsdokumenter for pedagogisk virksomhet. Det kan gi grunnlag for en felles forståelse og praksis mellom involverte aktører (Overland, 2007).

I forbindelse med aktivitetsplikten i § 9 A i Opplæringslova (1998) og kravet om å gripe inn dersom elever krenkes (Utdanningsdirektoratet, 2017), er skjermingstiltak aktuelt å undersøke når det gjelder elever som kan utagere verbalt eller fysisk mot medelever. Som nevnt tidligere er begrepet skjærme brukt jevnlig av lærere, og det kan tilsi at skjermingstiltak overfor elever med utagerende atferd er en godtatt praksis. Likevel opplever vi at begrepet skjerming mangler forankring i faglitteratur og andre relevante dokumenter for utdanningssektoren. Det er denne forståelsen vår tilnærming til temaet springer ut fra. I denne masteroppgaven retter vi derfor oppmerksomheten mot læreres fortellinger om sine erfaringer med skjermingstiltak. Vi ønsker å få innsikt i hvordan og hvorfor skjerming praktiseres. Lærernes fortellinger belyses derfor gjennom lovverk, andre styringsdokumenter og offentlige rapporter og dokumenter som beskriver tiltak som har preg av skjerming overfor elever med utagerende atferd.

1.3 Formål med studien og problemstilling

Denne studien kan oppfattes til å ha to hensikter. En av hensiktene er å belyse hvordan skjermingstiltak i pedagogisk sammenheng praktisk gjennomføres. Som vi skrev i innledningen, fant vi få eller ingen beskrivelser av skjerming i faglitteratur knyttet til pedagogisk sammenheng relevant for vår problemstilling. Gjennom lærernes beskrivelser kan vi få innblikk i hvordan og hvorfor skjermingstiltak gjennomføres i skolen. Det kan bringe innsikt og kunnskap om hvordan skjermingstiltak praktiseres i skolen.

Den andre hensikten er å skape bevissthet rundt tiltak som er lov og ikke lov overfor elever med utagerende atferd i skolen. Lovverk og andre styringsdokumenter som regulerer tiltak som er lov å bruke, fremstår som utilgjengelig. Reglene er spredt ut over flere dokumenter enn Opplæringsloven. I tillegg har dokumentene preg av juridisk språk. Dokumentene kan derfor kanskje virke utilgjengelige for ansatte i skolen som ikke har juridisk kompetanse.

For å innfri formålet og hensiktene har vi utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan og hvorfor gjennomføres skjerming i grunnskolens begynneropplæring overfor elever med utagerende atferd?

Det er utarbeidet to forskningsspørsmål som vi anser som relevante for å besvare problemstillingen:

Hvordan beskriver styringsdokumenter begrepet skjerming? og Hvordan beskriver lærere skjerming i begynneropplæringen?

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 redegjør vi for bakgrunnen for valg av tema, studiens aktualitet, formålet med studien samt presentasjon av problemstilling.

Kapittel 2 omhandler begrepsavklaring av sentrale begreper i studien.

I kapittel 3 presenterer vi teoretiske perspektiver for studien. I tillegg beskriver vi lovverk, offentlige dokumenter og rapporter relevante for denne oppgaven.

I kapittel 4 gjør vi rede for studiens metodiske tilnærming. Vi beskriver valg som er tatt og relevant teori anvendt for å underbygge forskningsprosessen. Kapitlet omhandler også tematisk analyse av intervjuene, studiens kvalitet, forskningsetikk og mulige feilkilder.

I kapittel 5 vil funn i empirien fra intervju med fem lærere og aktuelt lovverk, offentlige dokumenter og rapporter vi fant i portalen Regjeringen.no, bli presentert og drøftet i lys av teori relevant for begrepet skjerming.

Kapittel 6 inneholder en oppsummering og konklusjon av studiens problemstilling, og avsluttende refleksjoner om mulig videre forskning på begrepet skjerming knyttet til en pedagogisk sammenheng.

2 Begrepsavklaringer

2.1 Lærer

Lærer, læreren og lærerne er begreper som gjennomgående brukes i denne masteroppgaven. De brukes når vi beskriver intervjuene. Vi omtaler læreren og lærer når vi mener informanter fordi det er lærere vi har intervjuet. Begrepet videreføres i analysen av beskrivelsene fra lærerne, fordi det er deres uttalelser vi behandler. Med lærer menes person som har fullført lærerutdanning som er kravet for å kunne ansettes i undervisningsstilling i skolen på 1. til 7. trinn.

2.2 Eleven

Vi omtaler eleven, elever eller elevene for å synliggjøre at vi mener barn i ordinær grunnskole. Noen ganger brukes begrepet barn. Da er det knyttet til dokumenter og lovverk som omtaler temaer som er knyttet til alle barn, også barn som ikke går i skolen.

2.3 Skjerming

Skjerming er i denne studien definert i tråd med en tolkningsuttalelse fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet om det rettslige grunnlaget for skolen til blant annet å bruke skjermingstiltak (Utdanningsdirektoratet, 2018b):

I en sak om skolemiljø kan tiltak som frimerke, fotfølging eller andre former for skjerming være aktuelle å vurdere. Departementet legger til grunn at disse tiltakene i en skolemiljøsak er ment brukt for å beskytte eller skjerme elever fra vanskelige situasjoner. Tiltakene kan være knyttet til eleven som opplever at det ikke er trygt og godt på skolen, for eksempel ved at han eller hun er har en dedikert voksenperson nær seg i friminuttene eller skal oppholde seg på bestemte steder i friminutter og fritimer. Andre ganger, og kanskje mer praktisk, vil tiltakene knytte seg til elever som skaper utrygghet hos en eller flere medelever. (Utdanningsdirektoratet, 2018b, avsnitt 1)

Definisjonen anser vi gjelde for pedagogiske virksomheter ettersom vi fant den hos Utdanningsdirektoratet. Det er denne definisjonen av skjerming vi legger til grunn i analysen av datamaterialet vi har samlet inn fra lærerne gjennom intervjuer.

2.4 Utagerende atferd

I denne studien er begrepet utagerende atferd brukt om elever som enten fysisk eller verbalt lar egen atferd gå ut over medelever, ansatte eller gjenstander. Begrepsbruken er i tråd med Nordahl et al. (2005) og beskriver eksternalisert atferd som er relatert til problematferd i normalutvalg av barn og unge. Beskrivelsene omfatter elever som kan ha fått påvist diagnoser som kan gi en økt risiko for utagerende atferd, og vi ser disse som å inngå i normalutvalg i skoleklasser i Norge. Valg av begrepet utagerende atferd er bevisst og prioritert for å beskrive atferd hos elever hvor lærerne ser seg nødt til å bruke skjermingstiltak. Vi utelater innagerende (internalisert) atferd i denne studien, men noen av skjermingstiltakene som redegjøres for, vil også kunne være egnet for elever med slik atferd. Vi redegjør ikke for diagnoser og innagerende atferd, fordi det ville sprengt rammene for denne masteroppgaven med en større tekstutvidelse. I teksten vil vi fortløpende bruke utagerende atferd, utagering og utagerer når vi refererer til utagerende atferd.

2.5 Begynneropplæringen

Begrepet begynneropplæring er hos Lesesenteret i Stavanger (2022) knyttet til den første opplæringen i lesing og skriving i skolen. Vår erfaring som lærere er at slik opplæring regnes som å gjelde første- til tredjetrinn, før den andre leseopplæringen starter i fjerdetrinn. Lærerne i utvalget for intervjuene, er lærere for elever på første- til tredjetrinn, og i tråd med Lesesenteret bruker vi begrepet begynneropplæringen. Vi har valgt begrepet begynneropplæring fordi elever i de laveste klassene kan ha behov for støtte og opplæring i akseptert atferd på lik linje med andre skolefag. Altså kan begrepet begynneropplæring inneholde en positiv dimensjon hvor god tilrettelegging kan gi elever mulighet til å utvikle en positiv atferd.

3 Teori, lovverk og andre offentlige dokumenter

3.1 Relevant teori

I dette kapitlet beskrives teori relevant for oppgavens problemstilling: *Hvordan og hvorfor gjennomføres skjerming i grunnskolens begynneropplæring overfor elever med utagerende atferd?* Som vi skrev i innledningen, fant vi få eller ingen beskrivelser av skjerming i faglitteraturen knyttet til en pedagogisk sammenheng relevant for vårt tema. Det fortøner seg som temaet skjerming i liten grad behandles i faglitteraturen med begrepet «skjerming». Vi støtter oss til teoritilfanget i tråd med Anker (2020). Hun beskriver teori som materialet som skal hjelpe oss å skjerpe blikket mot interessante perspektiv på feltet som studeres, samt for å avgrense og gjøre valg for studien. Vi redegjør for forskning og teori som kan anvendes på feltet skjermingstiltak i pedagogisk sammenheng. Relevansen er søkt synliggjort i teksten. I lovverk, offentlige utredninger og andre offentlige rapporter finnes beskrivelser av tiltak overfor elever som kan ha preg av skjerming. Redegjørelsen for disse beskrivelsene og teori danner rammen for analysen og drøftingen av datamaterialet vi har samlet inn fra lærerne.

3.1.1 Skjermingstiltak og anerkjennelse

Temaet for denne masteroppgaven er skjermingstiltak i ordinær skole overfor elever med utagerende atferd. I tilnærmingen til temaet kan et nøkkelbegrep være anerkjennelse. Arne Nikolaisen Jordet har utarbeidet en pedagogisk teori som tar utgangspunkt i Axel Honneths sosialfilosofiske teori om anerkjennelse. For å forstå Arne Nikolaisens Jordets tilnærming, beskriver vi Axel Honneths teori om anerkjennelse i kort trekk.

Axel Honneth er tredje generasjon fra Frankfurterskolen som er assosiert med kritisk samfunnsteori. Kritisk teori er tuftet på oppfattelsen om at det er en nær kobling mellom samfunnsforhold og den vitenskapelige aktiviteten, og forskeren driver sin prosess ut fra subjektive forutsetninger (Kvarv, 2014). Honneths teori om anerkjennelse har til hensikt å være en normativ samfunnsteori og gi et rammeverk for å analysere sosiale betingelser som er grunnlag for individuell selvrealisering og full menneskelig blomstring (Petherbridge, 2011, s. 13 og 14). Et subjekt kan kun bli autonomt ved å tilegne seg de nødvendige former for

selvrespekt, selvtillit, og selvfølelse. Dette gjøres gjennom å delta i anerkjennende sosiale sammenhenger (Petherbridge, 2011, s. 16). I begrepet anerkjennelse ligger et antropologisk grunnleggende behov og en normativ forventning som er knyttet til etableringen, videreutviklingen og forbedringen av intersubjektive relasjoner (Lysaker, 2011, s. 107). Honneths anerkjennelsesteori er flerdimensjonal. Den har en dimensjon for en persons selvrelasjon, personens relasjon til andre personer, og relasjon til samfunnet (Lysaker, 2011, s. 108).

Honneth redegjør i sitt sosialfilosofiske hovedverk *Kamp om anerkjennelse* (Honneth, 2008) for hvordan han har utviklet sin teori ved å bygge videre på andre; sosialfilosofi fra Georg Wilhelm Friedrich Hegel, sosialpsykologi fra George Herbert Mead og psykoanalyse fra Donald W. Winnicott. Hegel fremsatte i sin teori en oppdeling i familie, stat og institusjoner, som for eksempel skoler, hvor individer utvikler en forståelse av seg selv i forholdet til disse tre. Honneth bruker begrepet «selvforhold» om denne forståelsen; individet må bli selvbevisst og få selvrespekt, selvtillit og selvfølelse som er nødvendig for full selvrealisering (Petherbridge, 2011, s. 14). Fordi Hegel manglet empirisk fundament, vendte Honneth seg mot Mead og hans intersubjektive anerkjennelse som grunnlag for individets følelse av selvet (Thomas, 2012, s. 455). Hos Winnicott ble teorien om hvordan barn løsriver seg fra mor, og hvor begge lærer å akseptere og elske hverandre som uavhengige personer, en innsikt som uten videre kan innlemmes i Hegels og Meads teoretiske ramme (Honneth, 2008, s. 107). Gjennom denne innsikten søkes det å rekonstruere kjærligheten som et spesielt anerkjennelsesforhold. Det har betydning for hva slags selvforhold et individ kan oppnå dersom det vet at det er elsket av en person som det selv er hengiven overfor, eller elsker (Honneth, 2008, s. 112).

Honneth opprettholder tredelingen Hegel fremsatte, men bruker begrepene kjærlighet, rettighet og sosial verdsetting. Kjærligheten er hos Honneth relatert til alle forhold, enten det er mellom foreldre og barn, vennskap eller intime relasjoner. Kjærlighetsforholdet er en form for anerkjennelse. Det handler om en bekreftelse av selvstendighet som ledsages og støttes av hengivenhet. Kjærligheten er avgjørende for at en person skal kunne utvikle selvtillit og positive, tillitsfulle relasjoner til andre (Honneth, 2008, s. 116). Rettsforholdet er den andre formen for gjensidig anerkjennelse. Det innebærer å bli respektert som frie og likestilte individer i samfunnet. Gjennom en likeverdig behandling, kan man utvikle selvrespekt og respekt for andre (Honneth, 2008). Den tredje og siste formen for gjensidig anerkjennelse er

sosial verdsetting og solidaritet. Deltakerne i et fellesskap har ulike egenskaper som skiller dem fra hverandre. Det dannes et verdifellesskap når deltakerne retter seg mot et felles mål. Individet kan fremvise prestasjoner eller inneha ferdigheter som anerkjennes som verdifulle av de andre samfunnsmedlemmene. En persons ferdigheter og egenskaper ses på som et solidarisk bidrag til fellesskapet, og den ses på som en ressurs for samfunnet. Denne anerkjennelsen kan bidra til god selvfølelse hos individet (Honneth, 2008, s. 138).

Motsatsen til kjærlighet er krenkelser. Ringeakt gjennom å bli sosialt ekskludert eller gitt manglende anerkjennelse kan romme ulike grader av psykisk skade. Krenkelser kan føre til at hele personens identitet bryter sammen (Honneth, 2008, s. 140), og subjektens affektive opplevelser kan motivere til sosial motstand og konflikt, det vil si kamp om anerkjennelse (s. 141). Fysisk mishandling utgjør en form for ringeakt som skaper en følelse av sosial skam og et tap av tillit til seg selv og verden (Honneth, 2008, s. 141). Krenkelser ødelegger personens grunnleggende selvtillit og skader personens selvrespekt (s. 142).

I en artikkel peker Arne Nikolaisen Jordet på at skolen nærmest drukner i empiri og teori slik at man kan miste oversikten over kunnskapstilfanget (Jordet, 2020). Han mener det er behov for en overbyggende teori som kan lede til praksiser som gir elever gode betingelser i skolen, og trekker frem Honneths anerkjennelsesteori som egnet. Jordet (2020) har utviklet en pedagogisk teori om anerkjennelse i skolen, og hans tilnærming kan bidra til å oversette Honneths kritiske samfunnssteori til teorier på mellomnivå (Anker, 2020). Jordet (2020) knytter kjærlighet i skolen til at læreren møter elevene med en aksepterende, empatisk, varm og bekræftende holdning. Elever vil kunne utvikle tillit til læreren fordi de vet de blir verdsatt. Det har betydning for elevenes selvfølelse. Rettigheter er knyttet til at elever må få erfare at deres rettigheter ivaretas gjennom tilrettelegging for at elever blir hørt og føler mestring. Slik vil elever kunne få en styrket selvrespekt. Sosial verdsetting og solidaritet knytter Jordet til at elever er likeverdige subjekter, og at man i skolen må tilrettelegge slik at elever får brukt sine kunnskaper og ferdigheter slik at de blir etterspurt og anerkjent av medelever. Denne anerkjennelsen styrker elevenes selvtillit (Jordet, 2020).

Når det gjelder krenkelser knytter Jordet det til at skoler gir elever i for liten grad muligheter til å utfolde seg. Kjedsomhet og lavt læringsutbytte kan bli følgen. Det er særlig sosial verdsetting og rettigheter som ikke er godt nok ivaretatt, og som kan svekke elevens selvtillit og selvfølelse (Jordet, 2020). Overført til vårt tema vil krenkelser kunne innebære muntlige

irettesettelser og korrigerende av elever med utagerende atferd. I noen tilfeller kan krenkelsene kanskje være fysiske fordi elever må holdes eller fjernes fra situasjoner med makt. Krenkelser kan ramme selvfølelsen, selvrespekten eller selvtiliten, og ifølge Jordet (2020) gi elever følelse av mindreverd og devaluering.

I det følgende redegjør vi for teori om forebygging, selvregulerende kompetanse, mestring, relasjoner og inkludering knyttet til skjermingstiltak. Disse teoriene er søkt relatert til Honneths og Jordets overgripende teorier om anerkjennelse.

3.1.2 Skjermingstiltak som forebygging

Forebyggende arbeid innebærer både individ- og systemrettede faktorer (Befring & Uthus, 2019), og er ulike tilnærminger for å kunne forstå elevers utvikling og læring (Nordahl et al., 2018). Individnivået kan beskrives som det kategoriske perspektivet og er sentrert om eleven, der elevens forutsetninger for læring vektlegges. Eleven forstås og beskrives med sine utfordringer og vansker. Perspektivet benyttes for å kunne målrette tiltak mot den enkelte elev gjennom en individuell tilpassing (Nordahl et al., 2018). Faren ved en ensidig individorientert tilnærming fører til at egenskaper og personlighetstrekk ved eleven ensidig forklarer elevens atferd. Befring (2018) skriver at forebyggende virksomhet innen skole og opplæring har vært forsømt sett opp mot forebygging i helsesektoren. Han peker på at ansvaret for skoleproblemer tradisjonelt har blitt tillagt eleven selv, i et kategorisk perspektiv. Lov- og planverk har ifølge Befring (2018) regulert sanksjonerende tiltak, og pedagogisk forebygging fremstår som lavprioritert og underutviklet. I forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23), vektlegges et forebyggende perspektiv på elever med utagerende atferd. Forebyggingen fremstår dog som hvilke sanksjoner og skjermingstiltak man *kan* bruke for å unngå å komme til sanksjoner man *ikke* må bruke, slik Befring (2018) beskriver.

Befring peker på det karakteristiske ved at lærere som stopper krenkelser gjort av elever overfor medelever gjennom aktivitetsplikten, selv kan krenke elever (Befring, 2019a). For å utvikle effektive forebyggende ordninger, må forebyggingen ha en kvalitet som gjør at man unngår å opprettholde problemskapende mønster (Befring, 2019a). Man må altså finne måter å unngå å bruke krenkelser overfor elever, i arbeidet med å forebygge at elever utøver krenkelser. Anerkjennende teori hvor man bevisst legger til rette for gjensidig anerkjennelse mellom elev-elev og lærer-elev kan være en måte å unngå krenkelser. Læreren må møte alle

elever med respekt, varme og empati og sørge for at elever får oppfylt sitt fulle potensial som deltakere i fellesskapet. Elever må ikke bare være inkludert gjennom tilrettelegging av læreren, men den må *føle* seg inkludert. Eleven må anerkjennes med sine ferdigheter og kunnskaper; da først kan eleven oppnå selvrespekt, selvtilitt og selvfølelse som må til for å realisere seg selv (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Det handler om hvordan systemet eller klassen respekterer alle elever og gir en likeverdig behandling i læringsmiljøet.

Opplæring og samtale i klassen universelt om læringsmiljø kan bidra til at elever blir bevisste respekt for andre. Universell opplæring er beskrevet i rundskrivet *Forebyggende innsats for barn og unge* (Barne- og familiedepartementet, 2013). Det presenteres tre forebyggende strategier; universell, selektiv og indisert. Universell forebygging er rettet mot hele befolkningsgrupper og kan være opplæring i skolen som skal fremme vennskap og relasjoner. Selektiv forebygging er rettet mot grupper som har en risiko for å utvikle problemer, mens indisert forebygging er rettet mot individer med klare tegn på problemer. Inndelingen svarer til en klassisk medisinsk inndeling av primær- sekundær og tertiær forebygging (Befring, 2019).

På et systemrettet nivå ser man elevens forutsetninger i relasjon til læringsmiljøet. Elevens utvikling er et resultat av hvordan elev og miljø gjensidig påvirker og endrer hverandre over tid. Et transaksjonelt perspektiv utviklet av Sameroff (2009), beskriver hvordan personer og miljø virker sammen og gjensidig påvirker hverandre. Transaksjon handler om å sette noe i bevegelse og omfatter kommunikasjon mellom flere parter (Jensen & Ulleberg, 2019). Perspektivet står for et optimistisk syn der eleven er aktør og elevens syn på virkeligheten blir trukket frem (Drugli, 2013). Det sosiale miljøet som omfatter mellommenneskelige relasjoner blir vektlagt (Kvello, 2015), og gjennom en sirkulær bevegelse blir kommunikasjon et relasjonelt fenomen der alle deltagere er aktive i å fortolke og skape mening (Jensen & Ulleberg, 2019). Det tas utgangspunkt i utviklingspsykologien med en teoretisk retning som legger vekt på miljø- og biologisk påvirkning av menneskers utvikling. Hver påvirkning kan forstås som en transaksjon og et utviklingsbidrag (Kvello, 2015).

Når elever med utagerende atferd inngår i et samspill med miljøet, påvirker eleven medelever og lærer gjennom sin væremåte. Er påvirkningen negativ, kan medelever og lærer handle negativ tilbake overfor eleven som utagerer. Negative handlinger kan møtes med negative handlinger. I følge Drugli (2013) er et transaksjonelt perspektiv sammenfallende med

Bronfenbrenners utviklingsøkologi. Bronfenbrenner (1997) beskriver hvordan ulike system samspiller, påvirker hverandre og virker inn på individets utvikling. Samspill mellom elev og lærer vil få innvirkning på hvordan eleven fungerer i skolen (Drugli, 2013).

Utviklingsøkologien har bidratt til at man både ser på individuelle faktorer ved eleven og samtidig retter oppmerksomheten mot faktorer som omgir eleven (Bronfenbrenner, 1997).

Perspektivet kan være en måte å forstå manglende samsvar mellom krav og forventninger til en elev, og dens evne til å imøtekomme disse (Nordahl et al., 2005). Vansker i kommunikasjonen kan gi seg utslag i, og uttrykkes gjennom en utagerende handling (Jensen & Ulleberg, 2019). Det bør gis akt på overfor elevene hvordan handlinger og kommunikasjon kan virke på medelever og andre. Slik kan det være utviklende for forståelsen, selvbevisstheten og ansvarliggjøringen hos elevene for deres innvirkning på medelever og andre (Honneth, 2008; Jordet, 2020).

Nordahl et al. (2005) retter oppmerksomheten mot lærerens muligheter og utfordringer i forebygging av problematferd i skolen. Han bruker begrepene proaktiv og reaktiv klasseledelse. Den reaktive ledelsen innebærer at læreren lar seg lede av det som skjer i klassen, og i etterkant reagerer på uønsket atferd. Proaktiv ledelse vil si at læreren har en planlagt innsats for å hindre og forebygge problematferd før slik atferd oppstår. Det handler om å gripe inn på måter som minst mulig forstyrrer læringsarbeidet. I dette ligger en bevisst bruk av ikke-verbal kommunikasjon (Nordahl et al., 2005).

Kostøl og Mausethagen (2011) legger også vekt på et proaktivt og støttende forhold mellom elev og lærer. Forventninger til atferd og den faglige utviklingen bør være høy. I samspill virker de reduserende på forstyrrende atferd og forbedrer læring. Dersom lærerens proaktive ledelse ikke har ført frem, kan eleven sammen med medelever flyttes bort fra en vanskelig situasjon for å jobbe med læringsarbeidet (Nordahl et al., 2005). Dette må ikke forveksles med tenkepause eller såkalt time-out som gjøres ved å fjerne eleven fra en akutt situasjon til et avtalt sted hvor den voksne kan ha tilsyn. I tenkepausen skal eleven ikke ha respons fra den voksne mens den er i en såkalt nedkjølingsfase (Nordahl et al., 2005).

En måte å tilpasse opplæringen for å sikre en positiv utvikling hos elever som viser utagerende atferd, kan skje gjennom en organisatorisk differensiering hvor man gir elever opplæring i smågrupper i noen timer per uke. Tilpasset opplæring er regulert i Opplæringslova (1998) § 1-3, hvor det står at opplæringen må tilpasses hver elevs evner og

forutsetninger. Organisatorisk differensiering må gjelde alle elever for å unngå at elever som viser utagerende atferd blir segregert i homogene grupper (Nordahl et al., 2005). Elevene må ha hovedtilhørighet i klassen slik det er regulert i veilederen om organisering av elever (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Håndtering av vold og utagering krever spesifikke ferdigheter hos den voksne, og kompetanse og ferdigheter utvikles gjennom erfaring (Nordahl et al., 2005). I møte med vold og utagering er det viktig at alle tiltak er godt planlagt og kjent av både voksne og elever. Slik kan man hindre at de voksne handler i affekt og trapper opp konflikten. Gode planer kan redusere følelsesmessige og arbeidsmiljømessige omkostninger for de voksne og skolen (Nordahl et al., 2005). Behov for gode planer synliggjøres også hos Ogden (2015) hvor han beskriver prinsippet om lavest effektive inngrepsnivå som kan utdypes i tre tiltaksnivåer. Det første er det didaktiske nivået som består av planlagt og strukturert undervisning og aktivitet. Det neste er forebyggende klasseledelse og handler om hvordan læreren forebygger eller korrigerer begynnende problematferd. Læreren griper inn på måter som minst mulig forstyrrer undervisningen, og det harmonerer med beskrivelsene av proaktiv ledelse hos Nordahl et al. (2005). På det tredje nivået i atferdskorrigerende griper læreren direkte inn, fordi enklere og mindre inngripende tiltak ikke har ønsket effekt. Målet er å stoppe atferd som er uønsket (Ogden, 2015).

Proaktiv klasseledelse, organisatorisk differensiering og prinsippet om lavest effektive inngrepsnivå som tiltak har noen sammenfallende elementer med definisjonen av skjerming vi legger til grunn for pedagogiske virksomheter. I definisjonen står det at tiltak som frimerke, fotfølging eller andre former skjerming kan brukes for å beskytte elever fra vanskelige situasjoner. Skjerming kan gjøres gjennom å la elever oppholde seg på bestemte steder i friminutter og fritimer (Utdanningsdirektoratet, 2018b). I tiltakene over synliggjøres at hensikten er å hindre elever og medelever fra å skape eller oppleve uønsket atferd. Dette kan overføres til å gjelde vanskelige situasjoner slik det står i definisjonen. I definisjonen vi legger til grunn for pedagogiske virksomheter er bestemte steder hvor eleven kan oppholde seg knyttet til friminutter og fritimer. I utvidet forstand kan bestemte steder slik det står i definisjonen, knyttes til planlagt differensiert organisering. Da brukes en bevisst plan for opplæring utenfor klasserommet for å beskytte elever fra vanskelige situasjoner. Når lærere må flytte elever vekk fra vanskelige situasjoner for å få ro til å jobbe med læringsarbeidet, kan dette ses som skjerming i tråd med definisjonen vi legger til grunn.

3.1.3 Skjermingstiltak og selvregulerende kompetanse

Befring (2018) legger vekt på behovet for en personlig utviklingskompetanse. Den handler om forutsetninger til ajourføring og oppdatering av relevante ferdigheter, kunnskaper, interesser og holdninger. Det er en viktig pedagogisk oppgave å fremme selvregulerende kompetanse som gjelder å styrke tiltroen til egne læringsmuligheter, og evne til å ta ansvar for egen læring (Befring, 2019b). Empowermentprinsippet harmonerer med disse tankene. Mennesker har forutsetninger til å forstå egne problemer, og er i stand til å finne løsninger på problemene (Befring, 2019a). Evnen til selvdisiplin og å ta ansvar for både seg selv og andre inngår i en personlig utviklingskompetanse (Befring, 2018).

Selvregulering betegnes av Kvello (2015) som en av hovedutviklingsoppgavene i barndommen, og betegner ferdigheter i å kunne styre egen atferd, følelser og tanker. Skolen kan ha elever som kan være overømfintlig overfor inntrykk som berøring og lyder, og streve med å motta, tolke og bearbeide disse. En liten berøring kan føles som en trussel og gi sterke reaksjoner, og utløse frustrasjon og aggresjon (Haugland & Tangen, 2012). Selvregulering er en kompleks ferdighet å utvikle, og innebærer at eleven øver opp sin toleranse for aktivisering. Eleven må lære å roe ned (nedregulering), kunne øke aktivitet (oppregulering) og vedlikeholde aktivisering. Toleransevinduet er et perspektiv som kan forklare prosessen når atferd og følelser skal reguleres. Utagerende atferd innebærer at eleven beveger seg utenfor sitt toleransevindu. En trygg og stabil voksen vil kunne hjelpe en elev med å regulere normale inntrykk, innenfor elevens toleransevindu. Den voksne kan gjennom veiledning hjelpe eleven med å regulere følelsene, som gjennom utagering viser at den er utenfor eget toleransevindu (Kvello, 2015). Veiledningen kan skje underveis for å forebygge en utagering. Det krever at en voksen er tett på og kan fange opp signaler. Veiledningen kan også skje som nedregulering under utagering. Da kan det være læreren har måttet flytte eleven til et eget rom som skjermingstiltak i tråd med at proaktiv ledelse ikke har ført frem slik vi skriver ovenfor.

Befring (2019a) peker på at en bevissthets- og ansvarsutviklende læringsprosess er å foretrekke fremfor refs og nedverdiggelse av elever. Lærerne kan gi elever slik oppmuntring gjennom emosjonell støtte og god relasjonskompetanse med empati som basis. Dette harmonerer med Honneth (2008) og hans anerkjennelsesteori. Når elever skal utvikle sosial kompetanse med ferdigheter og emosjonelle uttrykksmåter, gjøres det i samhandling med

andre ved å delta i dagligdagse aktiviteter. Gir læreren eleven emosjonell støtte gjennom empati i stedet for å refse, kan det være eleven lærer implisitt å gjøre det samme overfor andre (Befring, 2018). Nordahl et al. (2005) peker på læreren i denne forbindelsen som rollemodell, og betydningen av å lytte til elever som en beskyttende faktor.

3.1.4 Skjermingstiltak i et mestringsperspektiv

For elever i skolen med utagerende atferd er det ikke tilstrekkelig at de blir hørt når det gjelder egen skolehverdag, de har også behov for å oppleve at de kan mestre. Befring (2019a) vektlegger at opplevelse av mestring vil kunne utvikle motivasjon for læring og gi pågangsmot. Amundsen (2017) fremhever gode mestringsopplevelser som grunnlag for god læring. Elever som faglig eller sosialt ikke mestrer det som er forventet, kan lett gi opp. Bandura (1997) benytter begrepet "self-efficacy-belief" og legger i det forventning om egen mestring. Han fremhever hvordan forventninger til oss selv om hva vi tror vi kan mestre eller ikke, i stor grad vil prege utfallet av våre handlinger.

For å mestre skolen har elevene behov for tilrettelegging som gir god støtte til videre utvikling, opplevelse av å lykkes og behov for positive tilbakemeldinger (Befring, 2019a; Gunnestad, 2017). En metodisk tilnærming for å fremme en forløsende læring og utvikling kan gjøres gjennom en aktiv form for motivering. Da overtaler læreren eleven til å tro på seg selv. For å støtte elevens tro på egne muligheter, må læreren kontinuerlig oppmuntre eleven (Bandura (1997, 2012) gjengitt hos Befring (2019b)). Tro på egne muligheter kan gi eleven evne til å handle effektivt når den møter vanskelige situasjoner.

Gunnestad (2017) viser til at mestringsopplevelser kan påvirke elevens selvbilde positivt. Når elever kan noe eller er gode til noe, kan det føre til at eleven blir invitert inn i sosiale sammenhenger. Dette harmonerer med Honneth (2008) og Jordet (2020) som fremhever det solidariske i å anerkjenne elever som likeverdige subjekter. Kvello (2015) fremhever mestringsstrategier som vesentlig for hvordan en elev opplever og påvirkes av utfordringer. Læreren må tilrettelegge slik at situasjoner føles meningsfulle. Da kan det være eleven opplever kontroll som gir den tro på egne forutsetninger for å mestre. Motsatt kan eleven føle hjelpsløshet dersom situasjonen den blir satt til å mestre, er for vanskelig (Kvello, 2015). Dersom lærere hjelper eleven med å regulere seg selv slik vi peker på over, kan det bidra til at

eleven føler mestring og kontroll i vanskelige situasjoner som ellers kunne ført til utagering. Mestrer eleven etterhvert å skjerme seg selv, er det samtidig tegn på selvregulering.

I en artikkel beskrives positive jevnalderrelasjoner som betydningsfulle for barn og unges sosialisering og utvikling (Drugli et al., 2016). Forfatterne av artikkelen trekker frem modellering som gunstig for utvikling og læring. Jevnaldrende som har god sosial kompetanse kan være rollemodeller. Elever som strever sosialt, kan kanskje lære ferdigheter gjennom å observere og delta i samhandling med elever som behersker sosial kompetanse (Drugli et al., 2016). Albert Banduras teori om self-efficacy-belief viser til en metodisk tilnærming med gode rollemodeller (Bandura (1997, 2012) gjengitt hos Befring (2019b)). Elever som lykkes, kan skape begeistring hos medelever som strever. Det kan fremme en forløsende læring og utvikling, med tiltro til egne muligheter (Bandura, 1997). Ogden (2015) skriver at påvirkninger fra jevnaldrende kan fremme prososial atferd. Venner fungerer som modeller, de er også en kilde til bekreftelse og sosial støtte. Behovet for å bli godtatt blant jevnaldrende og å ha venner, er en viktig drivkraft for den sosiale atferden (Ogden, 2015). Når lærere benytter proaktiv klasseledelse med organisatorisk differensiering som skjermingstiltak bør de ha med seg tankene om medelever som rollemodeller.

Læreren kan hjelpe eleven å sortere tanker og følelser knyttet til sosial læring som skal gi grunnlag for empati og vennskap. Disse faktorene kan skape tilhørighet og gjøre elevene robuste mot risikoforhold (Befring, 2019a), og er i tråd med overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017a). En autoritativ lærer som er varm og gir støtte til elevene, samtidig som den har god struktur og kontroll, kan påvirke relasjonen lærer-elev (Roland, 2021). Lærere med evne til å utvikle gode relasjoner til elever, har en nøkkelrolle i forebygging av utvikling av utagerende atferd. Lærerne kan være en trivsels- og trygghetsfaktor gjennom den daglige nærkontakten med elevene, og altså være en stabiliserende ressurs (Arnesen et al., 2014; Befring, 2019a). Relasjoner beskrives mer utdypende nedenfor i et kontekstuellt og relasjonelt perspektiv.

3.1.5 Skjermingstiltak og relasjoner

I skolen finnes det kontekstuelle og sosiale forhold som kan bidra til å forebygge og redusere utagerende atferd (Kvello, 2015). Relasjoner mellom mennesker utvikles gjennom kommunikasjon og interaksjon med andre. Slik vil relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev

kunne påvirke både læring og atferd (Kostøl & Mausethagen, 2011). Positive relasjoner synes å virke beskyttende på utagerende atferd (Drugli, 2011). Gjennom omsorg kan læreren motivere og inspirere elevene. Læreren bør henvende seg positivt til elevene og bruke lite straff, det øker sannsynligheten for at elevene blir selvregulert (Kostøl & Mausethagen, 2011). Dette harmonerer med Befring (2018) og hans beskrivelser om at elever lærer av andre implisitt. Man lærer å behandle andre godt, gjennom selv å bli behandlet godt. Relasjoner er knyttet til hva andre mennesker betyr for deg (Aasen et al., 2014) og handler om bånd mellom mennesker (Tholin, 2003). Kvaliteten på relasjonen reguleres av hvordan mennesker behandler hverandre, det blir derfor viktig hvordan vi betrakter våre medmennesker (Tholin, 2003). Lærere kan velge å betrakte elever som kompetente til å medvirke i egen skolehverdag.

Når Nordahl et al. (2005) beskriver lærere som lytter til eleven som en beskyttende faktor, er det i tråd med lovverk som omhandler elevens rett til å bli hørt i saker som angår dem. FNs konvensjon om barnets rettigheter (2003) artikkel 3 og artikkel 12, Grunnloven – Grl. – bokmål (1814) § 104 og Forvaltningsloven (1967) § 17 gir alle barn rett til å bli hørt i saker som vedrører dem. Det gjelder uavhengig barnets alder eller forutsetninger. Barnets beste skal alltid vurderes, og barnets oppfatning vil være sentralt. Dette står å lese i en veileder for elever med stort læringspotensial (Utdanningsdirektoratet, 2019), men er gjeldende for alle saker som vedrører alle elever. Det er dessuten i tråd med overordnet del i læreplanverket som tydeliggjør at elevmedvirkning må prege skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Når lærere lytter til elever harmonerer det med gjensidig anerkjennelse hvor lærer respekterer elever som likestilte deltakere i klassesamfunnet (Honneth, 2008; Jordet, 2020).

Lærere som har tro på at elever kan forstå egne problemer, og delta i å finne løsninger på egne utfordringer (empowerment), bør sette søkelyset på elevens stemme og støtte elevene til å bli aktør i egen livssituasjon (Befring, 2019a). Heide og Løkås (2020) påpeker at gjennom å lytte til elevens stemme kan fokuset flyttes fra elevens vansker og over til elevens muligheter. Eleven kan se det som en mulighet til å få kontroll i situasjonen. Eleven kan styrke egen posisjon, påvirke egne utfordringer og livssituasjon og bidra til å finne løsninger (Befring, 2019a). Å bli forstått og å kunne medvirke, kan ifølge Drugli (2013) virke dempende på atferd. Medbestemmelse kan virke ansvarliggjørende for eleven (Befring, 2019a). Overført til vårt tema med skjerming overfor elever med utagerende atferd, er det essensielt at det foreligger avtale eller samtale i forkant som avklarer hva eleven ønsker når det er tale om skjermingstiltak.

Relasjonelt og kontekstuel perspektiv retter oppmerksomheten mot samspillet som foregår i klassen i elev-elev relasjoner (Aasen et al., 2014). Relasjoner mellom elever er en viktig faktor i læringsmiljøet på skolen, og særlig hvordan elevene oppfatter læringsmiljøet (Drugli et al., 2016). Læringsmiljøet omhandler det sosiale systemet i klassen og relasjonene mellom aktørene, og kan motvirke og forebygge utagerende atferd (Ogden, 2017). Læringsmiljøet er vesentlig for faglig og sosial utvikling og for læring (Hattie, 2009). Drugli et al. (2016) viser til en klar sammenheng mellom kvaliteten på læringsmiljøet og sosiale relasjoner mellom elevene, samtidig som konsekvensene av å stå utenfor er store fordi elever tilbringer mye tid i skolen. Ansvar for å skape et godt læringsmiljø ligger hos læreren som påvirker det sosiale systemet i klassen fra første gang læreren møter elevene. Elevene må fra skolestart lære hva læreren forventer av elever, både individuelt og som medlem av et fellesskap, og læreren må gi positiv læringsstøtte til samtlige elever. Dette kan påvirke relasjoner mellom elever i en klasse (Arnesen et al., 2014). Lærere som er oppmerksomme på denne vekselvirkningen ser den kanskje som en mulighet, og bruker proaktiv klasseledelse med planlagte skjermingstiltak fremfor reaktiv slik vi beskriver over.

Elever med utagerende atferd synes å stå i fare for å utvikle negative relasjoner til lærere. Relasjonen innebærer ofte et høyt konfliktnivå og vil kunne forsterke den utagerende atferden til eleven (Drugli, 2011; Hamre & Pianta, 2001). En god relasjon vil bære preg av nærhet, åpenhet, tillit, omsorg, respekt, anerkjennelse og støtte mellom lærer og elev. En negativ relasjon bærer preg av mistillit, konflikter og avvisning (Drugli, 2011; Hamre & Pianta, 2001). Drugli (2011) viser til viktigheten av å identifisere hvilken relasjon det er mellom læreren og eleven, med bakgrunn i at negative relasjoner fremstår som stabile og vil innvirke negativt og hemmende på elevens utvikling og bli en risikofaktor. For at lærere skal unngå å komme til å utvikle negative relasjoner til elever som utfordrer, kan en proaktiv klasseledelse med nøye gjennomtenkt plan for organisering med planlagte skjermingstiltak virke forebyggende.

Å lære sosiale ferdigheter er en sammensatt prosess og viktig for relasjoner til medelever (Drugli et al., 2008). Sosiale ferdigheter innebærer tilegnelse av både uttalte og skjulte sosiale normer og regler, og kan skifte fra regler for atferd i kontakt med andre elever og de voksne og samtidig innebære ulike krav i skole og hjemmet. Kommunikasjonsferdigheter med både verbale og nonverbale tegn og uttrykk er også en vesentlig del av ferdigheter i sosial

kompetanse. En må mestre ulike signaler og budskap og ha evne til både å formidle og motta et budskap. I sosiale situasjoner er det samtidig vesentlig at eleven behersker å regulere egne følelser og impulser, jamfør selvregulering som tidligere er presentert. Uten denne kontrollen kan eleven raskt komme i en situasjon der den taper ansikt og utagerer ved at følelsesreaksjonen blir upassende i situasjonen (Befring & Uthus, 2019). En slik upassende følelsesreaksjon kan virke skremmende på medelever og innebære en utstøtelse sosialt.

Elever med utagerende atferd vil kunne streve med samspill, kommunikasjon og regulering av følelser, og ha behov for tilrettelegging for å opparbeide ferdigheter (Gunnestad, 2017). Tiltak bør innebære opplæring med særlig vekt på læringsglede, mestringsopplevelser og positive læringsopplevelser (Kvelling, 2015). Befring og Uthus (2019) påpeker at eleven ikke må settes i et negativt lys, men tiltaket må appellere til at eleven oppdager nye muligheter. Drugli et al. (2016) belyser at fravær av vennskap og sosial deltakelse er belastende i hverdagen og en risikofaktor i et utviklingsperspektiv. Det harmonerer med anerkjennelsesteori hvor eleven kan føle seg devaluert (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Sosial deltakelse er viktig for alle elevgrupper i skolen, og læreren må ha kompetanse om god tilrettelegging som sikrer eleven slik deltakelse. Jamfør organisatorisk differensiering som skjermingstiltak (Nordahl et al., 2005).

3.1.6 Skjermingstiltak og inkludering

Den relasjonelle forståelsen av elevers utfordringer har etter hvert fått betydelig støtte i forskning (Hattie, 2009; Mitchell, 2014). Elevens utfordringer forstås ikke ensidig som et problem i eleven, men belyser kontekstuelle forhold og den pedagogiske praksisen eleven møter. Oppmerksomheten rettes mot en inkluderende praksis, og hvordan strukturer og prosesser i det sosiale fellesskap kan bidra til å ekskludere eller inkludere eleven (Groven & Rostad, 2017; Nordahl et al., 2018). Dette kan ses i lys av sosial verdsetting. Dersom elever ekskluderes er det fravær av anerkjennelse av eleven som fremstår som en krenkelse som kan gi følelsen av mindreverd (Honneth, 2008; Jordet, 2020). En tilrettelegging som ensidig retter seg mot eleven som eier av et problem, synes ifølge Øen og Krumsvik (2021) å være driver av en ekskluderende kultur uten å tilrettelegge for et inkluderende fellesskap. Skal man best mulig kunne tilrettelegge for en inkluderende kultur, bør et kollegialt samarbeid prioriteres. Slik kan det sikres at lærerne får felles forståelse av elever som strever. Et kollegialt samarbeid kan bidra til at ideer og erfaringer deles og drøftes, og strategier og nye løsninger

kan oppdages og prøves ut. Mangel på kollegialt samarbeid kan redusere muligheter i skolen til å forebygge (Overland, 2007). Det kan også medføre en uheldig praksis relatert til taushetsplikten (Forvaltningsloven, 1967). Utfordringer som kan være knyttet til kollegialt samarbeid drøfter vi under *5.4 Forutsetninger for skjermingstiltak*.

3.2 Skjerming beskrevet i lovverk og andre offentlige dokumenter

Her redegjør vi for styringsdokumenter som lovverk og juridiske veiledere, og andre offentlige dokumenter som er relevante for problemstillingen *Hvordan og hvorfor gjennomføres skjerming i grunnskolens begynneropplæring overfor elever med utagerende atferd?* Vi ønsker å frembringe innsikt, kunnskap og bevissthet om tiltak som kan ha preg av skjerming overfor elever med en utagerende atferd. Offentlige dokumenter for ordinær skole kan gi innsikt i hvordan skjermingstiltak er beskrevet og regulert, og kunnskap om hvordan skjerming er praktisert. Dette kan bidra til en bevissthet om hvilke tiltak som har preg av skjerming, og når, hvordan og hvorfor tiltakene kan eller bør brukes. Dokumentene omhandler lovverk, offentlige utredninger og andre offentlige rapporter som er knyttet til en pedagogisk sammenheng. Noen av dokumentene er knyttet til helsesektoren. Relevansen er søkt synliggjort i teksten.

I fremgangsmåten med å finne relevante dokumenter som kunne belyse temaet skjerming i norsk ordinær skole, søkte vi i offentlige utredninger og andre rapporter og utredninger for skolen som vi fant på portalen Regjeringen.no. Vi søkte etter begrepene skjerming/skjerming, isolasjon og ekskludering. I dokumentene fant vi få eller ingen beskrivelser av skjerming som kunne gi oss en forståelse av hvordan skjerming brukes i skolen. Det indikerte at skjerming ikke er et hyppig brukt begrep i dokumenter som kan tenkes å gi retningslinjer for tiltak som brukes overfor elever som har en utagerende atferd. Vi fant begrepet i forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23), og bruken av begrepet i utredningen gjøres rede for i *3.2.4 Skjerming beskrevet i forslag til ny opplæringslov*.

Elever som har en utagerende atferd kan gjøre medelever utrygge, og det må tas hensyn til å sikre at alle elever har et trygt psykososialt miljø. Da vi endret søkelys fra skjerming av elever til å omfatte trygt psykososialt miljø for alle elever, fant vi den offentlige utredningen med tittel *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (NOU 2015:2). Den ble et

utgangspunkt for å finne flere offentlige dokumenter som var relevante for temaet om skjerming av elever med en utagerende atferd. I rapporten ble vi oppmerksomme på begrepet tvang som var relatert til elever som kunne være en fare for seg selv eller andre. I innledningen redegjør vi for prosessen med å søke etter dokumenter relevante for studien som helhet. Det var ikke lett å finne relevante dokumenter som omtaler skjermingstiltak. Begrepet tvang derimot fant vi omtalt i dokumenter lett tilgjengelig gjennom søkemotoren Google på internettet. Dokumentene er knyttet til helsesektoren.

3.2.1 Skjerming beskrevet i lovverk for helsesektoren

Begrepet skjerming benyttes innenfor psykisk helsevern og er regulert i Helse- og omsorgstjenesteloven – hol (2011) kapittel 9 med denne ordlyden: «Skjerming kan være ønskelig av hensyn til andre pasienter som fare- eller skadeavvergende formål.» I Forskrift om bruk av skjerming i institusjoner (2006) står denne definisjonen på skjerming i § 2.

Definisjon:

Med skjerming menes tiltak som innebærer at en pasient holdes helt eller delvis atskilt fra medpasienter og fra personell som ikke deltar i undersøkelse og behandling av og omsorg for pasienten. Tiltaket iverksettes av behandlingsmessige hensyn eller for å ivareta hensynet til andre pasienter.

Under merknader til § 5 *Vilkår for skjerming* finner vi at:

- Skjerming kan være nødvendig for å begrense sanseinntrykk
- Skjerming kan være ønskelig av hensyn til andre pasienter som fare- eller skadeavvergende formål

Denne definisjonen av skjerming gjelder helsesektoren, og er ikke knyttet til skolesektoren. Skjermingstiltak i skolen kan trolig likevel ses i lys av disse punktene. Dersom elever utagerer verbalt eller fysisk mot medelever, lærere eller gjenstander kan det være nødvendig å sette inn skjermingstiltak tilsvarende de som står i definisjonen. Hensikten er å ta særlig hensyn til medelever.

Under punkt 1.2 *Merknader til forskrift om bruk av skjerming i institusjoner i det psykiske helsevernet* med merknad til § 7 *Gjennomføring av skjerming* finner vi et vesentlig skille mellom regelverket for helsesektoren, og regelverket for skolesektoren. Mens det i helsesektoren er adgang til å bruke fysisk makt for å iverksette og opprettholde skjerming, er det i regelverket for skolen klare føringer for at fysisk makt må unngås. Styringsdokumentene som regulerer skjerming i skolesektoren utdypes senere.

Det ble klart for oss at tvang er et begrep brukt innenfor helsesektoren, og som er regulert i lover for helsetjenestene. På portalen til Statsforvalteren.no (2021) fant vi dette om tvang: «Bruk av tvang overfor personer er regulert i flere lover, blant annet pasient- og brukerrettighetsloven, helsepersonelloven, helse- og omsorgstjenesteloven og psykisk helsevernloven» (Statsforvalteren, 2021).

3.2.2 Aktivitetsplikten, tvang og makt

Utredningen *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (NOU 2015:2) fremmet forslag til endring i Opplæringslova med presisering av ansvaret skolen har til å gripe inn i forbindelse med krenkelser (s. 24). Resultatet er slik vi kjenner aktivitetsplikten i kapittel 9 A i Opplæringslova (1998) i dag. Med en spisset aktivitetsplikt som skal sikre alle elever et trygt læringsmiljø, må man gripe inn overfor elever som kan skape utrygghet med ulike skjermingstiltak. Begrepet tvang sto frem som essensielt i rapporten fordi det knyttes til elever som utagerer. Elever som har en atferd som går ut over seg selv eller andre må tas hånd om for å beskytte eller skjerme eleven selv og medelever. Når skjermingen eller beskyttelsen krever en begrunnelse for hvorfor det er gjennomført på en bestemt måte, kan det indikere at tiltaket er gjort med tvang overfor eleven.

Da utredningen NOU 2015:2 ble forfattet, ønsket utvalget en klargjøring av gjeldende rett og opprydning i adgangen til å bruke tvang ved skjermingstiltak, samt en vurdering av hvilke andre midler skolen kan bruke når det gjelder elever som utagerer. Hensikten er å ivareta rettssikkerheten til elevene, og få bukt med uhjemlet tvang. Dette danner baketeppet for en gjennomført utredning av behovet for rettslig grunnlag for bruk av tvang og makt i skolen (Storvik, 2018). I utredningen beskriver forfatteren hva som ligger i begrepene tvang og makt. «Tvang kjennetegnes ved at autonomien eller selvbestemmelsesretten krenkes. Det

avgjørende i tvang er selve viljeskrenkelsen» (Storvik, 2018, s. 13). Forfatteren skriver videre om makt: «Makt er betegnelsen på de fysiske virkemidlene som brukes for å gjennomføre viljeskrenkelsen. Det er ikke vanlig å bruke betegnelsen makt uten at det foreligger en viljeskrenkelse. Makt forstås her som en kvalifisert form for bruk av tvang» (Storvik, 2018, s. 13).

Utredningen av makt og tvang er et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og er utarbeidet av en jurist (Storvik, 2018). Den er ikke basert på gjennomførte empiriske undersøkelser, men utarbeidede kasus etter samtale med personer med ulik tilknytning til skole. Kasusene settes inn i rammen av gjeldende rett. I konklusjonen er forfatteren klar på at gjeldende rett kan være mer eller mindre sikker siden det dreier seg om komplekse spørsmål. Han skriver at utredningen viser at det er behov for nye rettslige grunnlag for bruk av ulik tvang og makt i skolen, men at det er rimelig å frykte at flere tvangshjemler kan gi mer tvang (Storvik, 2018).

Kunnskapsdepartementet hadde et behov for å vite mer om tvang og makt brukt i skolen. Deloitte AS innhentet kunnskap og forfattet en rapport på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Børve et al., 2019). Formålet med kunnskapsinnhenting var å kartlegge når det brukes tvang og makt, og i hvilken grad. Det ble brukt en kvalitativ metode og dokumentanalyse i rapporten. Undersøkelsen tar for seg tvang og makt i særskilt tilrettelagt opplæring, og tvang og makt i ordinær skole. Rapporten viser eksempler på situasjoner hvor det er brukt tvang og makt. Forfatteren skriver:

Den tvang og makt som forekommer er i hovedsak knyttet til enkeltelever som over kortere eller lengre perioder har en utagerende atferd, og handler om situasjoner for at en elev skal skade seg selv, andre elever, ansatte eller skolens eller privat eiendom. (Børve et al., 2019, s. 7)

I oppsummeringen av hovedfunnene skrives det i rapporten at det er først og fremst akutte situasjoner hvor nødrett og nødverge er begrunnelsen for å bruke grader av tvang og makt. Lærerne er bevisste på tvang og makt i relasjon til nødverge eller nødrett, men lærerne har i varierende grad forståelse for hva som ligger i dette. Rapporten fra Børve et al. (2019) fant at noen skoler går inn med mindre inngripende tvangs- og makttiltak for å forhindre situasjoner som krever mer inngripende tiltak. Det blir brukt tvang og makt i situasjoner som ikke er akutte. Det dreier seg om elever som forstyrrer eller ødelegger undervisningen i ordinær

skole, og er mest vanlig overfor de minste elevene som man enkelt kan forflytte. Det viser seg at det er lite bevissthet om at slike tiltak går inn under tvang og makt. Rapporten peker på at mange av de intervjuede ønsker en endring i dagens regelverk med tydeligere rammer for bruk av tvang og makt i skolen. Begrunnelsen er at dersom det omtales klarere i opplæringsloven, vil det være lettere å finne informasjon om temaet, samt at bevisstheten vil øke (Børve et al., 2019).

3.2.3 Skjerming beskrevet i lovverk for skolen

Begrepene skjerming og tvang ser ut til å være definert og regulert i styringsdokumenter for helsesektoren. Det kan gi de som har sitt virke innenfor sektoren en veiledning i når og hvordan skjerming og tvang kan brukes. Dokumentene for helsesektoren fant vi lett tilgjengelig gjennom søk på søkemotoren Google. Når det gjelder utdanningssektoren har det ikke vært enkelt å ramme inn skjermingsbegrepet i styringsdokumenter og andre offentlige dokumenter for skolen. Vi fant ikke begrepet i søk i dokumenter på portalen Regjeringen.no. I rapporten som foreslo en endring i Opplæringslova med aktivitetsplikt for å bidra til et godt skolemiljø (NOU 2015:2), er ikke begrepet skjerming brukt. Utvalget som skrev rapporten ønsket at Utdanningsdirektoratet sammen med Læringsmiljøsenderet laget en veileder til skoler om hvordan aktivitetsplikten skal konkretiseres (NOU 2015:2, s. 190, kap. 14.5). Vi søkte etter «veileder for aktivitetsplikten» på søkemotoren Google, og fant et rundskriv om skolemiljø hos Utdanningsdirektoratet. Rundskrivet er en regelverkstolkning, og regulerer hva skolen skal gjøre dersom elever ikke har det trygt på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Rundskrivet henviser til, og redegjør for lovverk som setter rammer for handlingsrommet overfor elever. Plikten til å gripe inn mot mobbing, vold, diskriminering og trakassering er regulert i kapittel 6 i rundskrivet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Aktivitetsplikten er kjennetegnet ved at handlingen skjer umiddelbart, og er rettet mot å stoppe en situasjon som pågår og er akutt. Det kan dreie seg om å stanse en slåsskamp eller en annen fysisk krenkelse. Plikten til å gripe inn kan være begrenset av Opplæringslova (1998) § 9 A-10 tredje ledd som sier at barn ikke skal refses fysisk eller utsettes for annen krenkende behandling. (Barnelova – bl, 1981) § 30 fastslår at barn ikke må utsettes for vold eller bli behandlet slik at den fysiske eller psykiske helsen utsettes for fare eller skade. FNs konvensjon om barnets rettigheter (2003) artikkel 19 og artikkel 28 regulerer også begrensninger i bruk av fysisk makt overfor

elever. (Straffeloven - strl., 2009) gir forbud mot kroppskrenkelse i § 271. I forarbeidene til Straffeloven (Ot.prp.nr.22, 2008-2009) står det: «Det må altså skilles mellom handlinger som består i å gripe inn og verne eller beskytte barnet eller andre personer eller gjenstander, og handlinger som har karakter av umiddelbar eller etterfølgende fysisk avstraffelse av barnet» (s. 427).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en egen juridisk veileder som utdyper reglene for nødrett og nødverge som er regulert i Straffeloven §§ 17 og 18 (Straffeloven - strl., 2009; Utdanningsdirektoratet (2018a). Nødrett åpner for at man har lov til utføre en straffbar handling uten å bli straffet for det. Det er lov dersom man redder liv, helse eller eiendom (§ 17). I veilederen skilles det på mindre tiltak som ikke er inngripende og tiltak som er inngripende. Ikke inngripende tiltak er «[å] gi en beskjed eller gjennom minimal bruk av fysisk kontakt, f.eks å be en elev om å forlate klasserommet eller å lede eleven forsiktig ut av rommet, anses heller ikke som et inngripende tiltak som krever særskilt hjemmel» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, punkt 3, siste avsnitt).

Inngripende tiltak kan gjøres dersom eleven selv, andre elever, fast eiendom eller løsøre står i fare for å skades. Tiltakene er relatert til situasjoner hvor læreren må bruke fysisk makt. Dette er ikke hjemlet i opplæringsloven, og bruk av fysisk makt «må vurderes etter reglene om nødverge/nødrett, se punkt 4.1» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, punkt 4.2, avsnitt 3). Skal man ta i bruk inngripende tiltak på skolen, må det foreligge samtykke fra foreldrene eller fra eleven dersom den har fylt femten år. Veilederen maner til forutsigbarhet for de involverte, og skolen bør ha utarbeidet rutiner og prosedyrer for hvordan en nødretts- eller nødvergesituasjon skal håndteres for å sikre at de skadeavvergende tiltakene er forholdsmessige og forsvarlige (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Begge de forannevnte dokumentene, rundskrivet om skolemiljø og veilederen om nødrett, beskriver handlinger som har til oppgave å beskytte personer eller gjenstander. Det kan relateres til definisjonen på skjerming i tråd med Helse- og omsorgstjenesteloven – hol (2011).

På portalen Udir.no finnes en liste over tolkningsuttalelser til lover for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tolkningsuttalelser er svar på spørsmål om hvordan man skal anvende lover. Når det gjelder aktivitetsplikten og kapittel 9A i Opplæringsloven om elevenes skolemiljø, fant vi 16 tolkningsuttalelser som vedrører aktivitetsplikten. Omfanget av tolkninger kan indikere at lovverket om aktivitetsplikten kan fremstå som uklart. I en

tolkningsuttalelse som er relevant for vårt tema, har Kunnskapsdepartementet svart Utdanningsdirektoratet om det rettslige grunnlaget for skolen/skoleeier og fylkesmannen til å bruke klassebytte, frimerke, fotfølging og/eller skjerming som tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Under punkt 4.3 med overskrift *Skjermingstiltak* står å lese:

I en sak om skolemiljø kan tiltak som frimerke, fotfølging eller andre former for skjerming være aktuelle å vurdere. Departementet legger til grunn at disse tiltakene i en skolemiljøsak er ment brukt for å beskytte eller skjerme elever fra vanskelige situasjoner. Tiltakene kan være knyttet til eleven som opplever at det ikke er trygt og godt på skolen, for eksempel ved at han eller hun er har en dedikert voksenperson nær seg i friminuttene eller skal oppholde seg på bestemte steder i friminutter og fritimer. Andre ganger, og kanskje mer praktisk, vil tiltakene knytte seg til elever som skaper utrygghet hos en eller flere medelever. (Utdanningsdirektoratet, 2018b, avsnitt 1)

Tolkningsuttalelsen kan leses som at Kunnskapsdepartementet forstår skjerming som former for frimerke og fotfølging som skal være til beskyttelse for elever som føler seg utrygge, eller elever som skaper utrygghet. Vi anser denne beskrivelsen som en definisjon på skjerming i skolen, og det er denne definisjonen vi legger til grunn i analysen av datamaterialet vi har samlet inn fra lærerne vi har intervjuet. Definisjonen er i tråd med definisjonen vi viser til i Helse- og omsorgstjenesteloven – hol (2011) tidligere. Det står videre å lese i tolkningsuttalelsen:

Departementet er enig med Udir i at det ikke er rettslig grunnlag i opplæringsloven for tiltak som innebærer tvang, isolasjon, fysisk kontakt (holde fast i hånden, trekke etter armen ol.²) eller andre tiltak som virker direkte bevegelseshindrende. Departementet legger til grunn at skjermingstiltakene ikke gjennomføres ved bruk av makt eller tvang. (Utdanningsdirektoratet, 2018b, avsnitt 2)

Tolkningsuttalelsen gjengir og utdyper reglene med eksempler for å gjøre lovverket mer tilgjengelig for brukerne, som i vårt tilfelle er lærere og andre personer knyttet til skoler. Som forskere med ikke-juridisk bakgrunn, har det vært en springende prosess med å finne lovverk og dokumenter som er relevant for vårt tema. Behovet for tolkningsuttalelser, sammen med

vår erfaring med å finne dokumenter, gir kanskje grunnlag for å si at lovverk som regulerer praksis i skolen virker være vanskelig å orientere seg i.

Denne undersøkelsen er knyttet til skolen. Vi nevner at begrepet time-out som kan oppfattes som et parallellbegrep til skjerming, har vært fokusert på i barnehagen. Det vil føre for langt å gjøre rede for debatten som har vært rundt meningsinnholdet og bruken av time-out i barnehagen, men vi har valgt å ta med en tolkningsuttalelse fra Utdanningsdirektoratet (2016) hvor de avslutter med at det ikke er behov for flere veiledere fordi lovverket setter strenge regler for hva som er lov og ikke lov. Det kan ligge noen motstridende signaler i Utdanningsdirektoratets tolkningsuttalelse, og funnene rapporten fra Deloitte AS (Børve et al., 2019) og utredningen fra Storvik (2018) gjengir.

3.2.4 Skjerming beskrevet i forslag til ny opplæringslov

I forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23) står det i sammendraget side 1 at når regelverk blir for omfangsrikt så blir det vanskelig å finne frem i det. En annen utfordring det pekes på er at det er manglende og ulik forståelse av loven, og dessuten har mange av aktørene som lovverket retter seg mot, ikke juridisk kompetanse. Den nye opplæringsloven kan bli et viktig bidrag inn mot å skape innsikt, gi kompetanse og øke bevisstheten om tiltak som kan ha preg av skjerming. I kapittel 37 *Skadeforebygging og ordenstiltak* (NOU 2019:23) behandles tiltak som ikke er regulert av opplæringsloven i dag. Tiltakene er de som beskrives som inngripende etter reglene om nødrett/nødverge (Utdanningsdirektoratet, 2018a). På side 485 i NOU 2019:23 kan man lese:

Opplæringsloven åpner ikke for tiltak som innebærer tvang, isolasjon eller fysisk kontakt (holde fast i hånden, trekke etter armene og lignende, med unntak av minimal fysisk kontakt), eller for andre tiltak som virker direkte bevegelseshindrende. Det betyr for eksempel at skjermingstiltak ikke kan gjennomføres ved bruk av tvang.

Her brukes begrepet skjerming i relasjon til tvang. Utvalget viser til innspill fra Barnevernet, Foreldreutvalget for grunnopplæringen og Skolelederforbundet om bruk av tvang i skolen. De foreslår derfor en presisering i lovteksten om at skolene har plikt til å jobbe forebyggende, og at det må fremgå av loven at tiltak bare kan brukes når det er nødvendig for å unngå mer inngripende tiltak. Dessuten bør lovteksten vise eksempler på tiltak som kan være tillatt når

det må brukes forebyggende. Av hensyn til rettssikkerheten overfor elevene, ønsker utvalget å sette krav til dokumentasjon når man har måttet gripe inn fysisk overfor en elev. Kommunen og Fylkeskommunen skal varsles, og foreldrene skal samtidig informeres (NOU 2019:23).

I forslaget til ny opplæringslov ønskes en presisering om at skoler må jobbe forebyggende for unngå inngripende skjermingstiltak. Det nevnes noen forutsetninger som kan ha betydning for kvaliteten på forebyggingen. Det kan blant annet være behov for å gi ansatte på skolen økt kompetanse, og en ominnredning eller bygningsmessige endringer kan være nødvendig. Dessuten må personalet ha god kjennskap til elevene og oversikt over hvor, når og i hvilken sammenheng krevende situasjoner kan oppstå (NOU 2019:23).

I et hørings svar til forslag til ny opplæringslov fra *Forskergruppen for barnerett* (UiT Norges arktiske universitet, 2020), vises det bl.a. til at det må trekkes inn fagkompetanse utenfor skolen, for eksempel helse- og sosialfag på høyskolenivå for å minimere bruk av tvang. Hørings svaret peker dessuten på at planlagte skjermingstiltak som forebygging, kan kvalitetssikres gjennom krav til antall ansatte. Det er blant annet knyttet til at det må være samme krav som i helsesektoren når det gjelder å gripe inn med tvang. Det må alltid være to ansatte til stede (UiT Norges arktiske universitet, 2020). Krav til antall ansatte nevnes ikke i forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23).

Dokumentene vi har redegjort for over, viser at grenseoppgangen mellom helse- og utdanningssektoren er flytende når det gjelder skjermingstiltak som benyttes overfor henholdsvis pasienter og elever. Når det pekes på at fagkompetanse om helse må inn i skolen, kan det indikere at en klar avgrensning mellom helse og opplæring ikke lar seg gjøre.

Når lærere ser seg nødt til å bruke skjermingstiltak overfor elever, er det relatert til handlinger som er regulert i ulike lovverk og andre dokumenter slik vi har skissert over. I forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23) søkes det å presisere regler i Opplæringsloven det hefter utfordringer ved, når brukerne skal omsette det til praksis. Aktivitetsplikten skal sørge for et godt psykososialt miljø for skoleelever. Når aktivitetsplikten konkretiseres i skolen, er det knyttet til at handlingen skjer umiddelbart for å stoppe en akutt situasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017). I et forebyggende perspektiv, kan aktivitetsplikten og planlagte skjermingstiltak ses som en mulighet til å gi elever sosial læring. Lærerne er

forpliktet til å støtte og bidra til elevenes læring og sosiale utvikling, slik det står i overordnet del av læreplanverket som kom i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Folkehelse og livsmestring ble samtidig tatt inn som et tverrfaglig tema som skal gjennomsyre alle fag i læreplanverket. Overordnet del beskriver at sosial læring handler om å samtale om å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer og er grunnlaget for empati (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Altså kan kanskje aktivitetsplikten og planlagte skjermingstiltak anvendes positivt når det gjelder å fremme kompetanse som skal gi elever god psykisk og fysisk helse for å ta gode valg i livet slik det beskrives i overordnet del om livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Livsmestring handler om å forstå og påvirke faktorer som har betydning for å mestre eget liv. Mellommenneskelige relasjoner, å kunne respektere andre og å håndtere egne emosjoner er temaer som hører inn under livsmestring. Slik kan elever lære å håndtere medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017a). En positiv bruk av aktivitetsplikten synliggjøres av lærerne i kategorien *5.5 Skjerming som mulighet for selvregulering*.

4 Metoder og forskningsdesign

I dette kapitlet redegjør vi for og begrunner metodene vi har valgt å bruke gjennom forskningsprosessen. Den vitenskapelige rammen vi har plassert studien vår i, har hatt betydning i intervjuprosessen, tolkningen av datamaterialet og hele forskerprosessen som helhet. Vi har søkt å gi studien troverdighet ved å ha et kritisk blikk på alle deler, og gitt den gjennomsiktighet gjennom å beskrive forskningsprosessen nøye. Mulige feilkilder som kan ha hatt betydning for resultatene vi er kommet frem til, løftes frem for å sikre gyldighet og pålitelighet.

4.1 Valg av metode

Vi har valgt å bruke en kvalitativ metode med forskningsintervju for denne undersøkelsen. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju var å få tak i lærernes perspektiver når det gjelder skjermingstiltak overfor elever med utagerende atferd. Intervjuet var en aktiv prosess der vi som forskere sammen med lærerne produserte kunnskap om skjermingstiltak brukt i pedagogisk sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015). Subjekt-subjekt forholdet mellom oss forskere og lærerne påvirket hvordan vi utviklet data (Thagaard, 2018). Personlige egenskaper som kan ha hatt innvirkning på hvordan vi har produsert og utviklet data, utleder vi nærmere under feilkilder. I innledningen av masteroppgaven beskriver vi at det har vært begrenset med litteratur i pedagogisk sammenheng som beskriver skjermingstiltak overfor elever. Kvalitativ metode er godt egnet til å studere tema der det er begrenset forskning ved at det stilles krav til fleksibilitet og åpenhet i tilnæringsmåten (Thagaard, 2018).

4.2 Vitenskapsteoretisk ramme

Før vi gjør rede for fremgangsmåten vi har brukt for å belyse forskningsspørsmålene, ønsker vi å sette studien inn i en vitenskapsteoretisk ramme. Ifølge Thagaard (2018) har vår vitenskapsteoretiske forankring betydning for hva vi som forskere søker informasjon om. Dessuten danner den utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler. I vår studie var vi opptatt av å forstå læreres tilnærming til skjerming, og gjennom å intervju lærere har vi fortolket og dannet oss en forståelse av læreres erfaringer. Hermeneutikk, fenomenologi og

sosialkonstruktivisme er prinsipper vi har brukt for å utvikle forståelse og kunnskap om skjermingstiltak brukt i begynneropplæringen i grunnskolen overfor elever med utagerende atferd.

4.2.1 Hermeneutisk perspektiv

I hermeneutikken legges det vekt på å fortolke menneskers handlinger og tekster ved å utforske et dypere meningsinnhold. Ifølge en hermeneutisk tilnærming eksisterer det ingen egentlige sannheter. Ulike fenomen kan tolkes på flere nivåer, og mening kan bare forstås i lys av den sammenhengen vi er en del av og studerer. Sentralt står den hermeneutiske sirkel og tanken om at vi forstår delene av det vi studerer i lys av helheten, og forståelsen av samspillet mellom del og helhet (Thagaard, 2018).

I denne masteroppgaven har vi gått frem og tilbake mellom de ulike tekstdelene som ble utarbeidet underveis i prosessen. Dette hermeneutiske prinsippet hvor vi så på deler av teksten i en sammenheng med hele teksten, er gjort på flere nivåer. På overordnet nivå har vi fortolket og forstått masteroppgavens ulike tekstdele. Disse fortolkningene av delene er sett på i relasjon til helheten av teksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Fortolkningen og forståelsen er også gjort andre veien; vi har fortolket hele teksten og sett det opp mot delene i teksten. I prosessen har vi måttet søke etter ny litteratur for å støtte opp under den nye forståelsen, samtidig som den nye litteraturen ga oss ny forståelse. Denne vekselvirkningen har gjort at vi har utvidet og forandret vår forståelse gjennom forståelsesprosessen av temaet for oppgaven som er skjerming av elever med utagerende atferd. Når det gjelder fortolkningen av intervjuetekstene som er transkribert fra intervjuene, har vi hatt den samme hermeneutiske tilnærmingen. Vi har nærlest intervjueteksten og fortolket og forstått deler av den, før vi så delene i lys av helheten. Deretter så vi helheten som vi fortolket og forsto i lys av delene. Gjennom fortolkningsprosessen har vi gradvis avdekket en dypere mening og sammenheng (Alvesson et al., 2017). Prosessen med den hermeneutiske sirkelen er gjentatt mange ganger, og utdypes nærmere under *4.4.2 Tematisk analyse* for hvordan vi har gått frem for å finne temaer og kategorier i lærernes beskrivelser.

Anker (2020) viser til en annen retning innen hermeneutikken som vier oppmerksomheten mot forskerens forforståelse. Da innebærer den hermeneutiske sirkel å pendle mellom forforståelsen og forståelsen. Vår forforståelse i forkant av datainnsamlingen var at lærere

gjennomfører og forstår skjermingstiltak på bestemte måter. Etter å ha innhentet kunnskap gjennom intervju med lærerne, fikk vi ny forståelse. Den hermeneutiske sirkel innebar å pendle mellom det vi trodde vi visste, og lærernes beskrivelser. Forståelse skjer når forforståelsen konfronteres med det som skal forstås (Kvarv, 2014). Edgren et al. (2021) peker på at forforståelse kan bestå av både fordommer og relevant kunnskap. Dette kan ha betydning for hvordan en situasjon fortolkes. I vårt forskningsarbeid har vi kontinuerlig reflektert over hvordan vår forforståelse som lærere kan påvirke forskningsarbeidet med datainnsamlingen og resultatene vi trakk ut av studien.

4.2.2 Fenomenologisk perspektiv

Gjennom en fenomenologisk tilnærming har vi tatt utgangspunkt i lærernes subjektive opplevelse, og forsøkt å oppnå forståelse av en dypere mening i lærernes egne erfaringer (Thagaard, 2018). Lærerne vi har intervjuet kan oppleve behov for, og bruk av, skjermingstiltak forskjellig. En fenomenologisk reduksjon betyr her at virkeligheten for hver enkelt lærer er slik de beskriver den, uavhengig av hvordan den virkelige verden beskrives av andre (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Gjennom intervjuer har vi lagt vekt på lærernes egne perspektiver og fått innblikk i deres livsverden. Som forskere har vi vært bevisste at vi kan ha en annen oppfattelse av virkeligheten. Vi har forsøkt å være åpne for lærernes erfaringer, og i analysen av datamaterialet har vi brukt fenomenologiske og hermeneutiske prinsipper for å utvikle en forståelse av hvordan og hvorfor skjermingstiltak er brukt i begynneropplæringen i grunnskolen.

4.2.3 Sosialkonstruktivistisk perspektiv

Et konstruktivistisk perspektiv legger vekt på at interaksjonen mellom forskeren og de personene det forskes på, preger resultatene forskningen kommer frem til (Thagaard, 2018). Det skjer en sosial konstruksjon av virkeligheten – mennesker forteller og skaper sammen med andre (Anker, 2020). Dette står i kontrast til den positivistiske forståelsen om at kunnskap er uavhengig av det som skjer mellom forsker og deltaker (Thagaard, 2018). I denne undersøkelsen var konteksten intervjuene skjedde i, lærerne og vi som forskere, med i meningsskaping. Vi har utformet kunnskap gjennom interaksjonen oss imellom, og begge parter har hatt innflytelse på prosessen som har ført til utvikling av kunnskap (Thagaard,

2018). Vi forsøkte ikke å finne sannheten om skjerming i skolen, men vi ønsket å forstå hvordan skjerming er konstruert. Et sentralt poeng innenfor dette perspektivet er at den forståelsen vi er kommet frem til, er basert på samarbeidet mellom oss forskere og lærerne i studien. Vi har utviklet en forståelse av meningsinnholdet i hvordan og hvorfor skjerming brukes i begynneropplæringen i grunnskolen. Forståelsen er knyttet til en rekonstruksjon av lærernes erfaringer (Lincoln et al., 2018; Thagaard, 2018).

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Utvalg og rekruttering av deltakere

Da vi skulle rekruttere lærere til forskningsprosjektet, hadde vi behov for å finne lærere som hadde kvalifikasjoner som var hensiktsmessig for å kunne besvare problemstillingen. Vi gjorde en strategisk utvelging basert på at lærerne måtte være lærere i begynneropplæringen i grunnskolen, og ha håndtert elever med utagerende atferd flere ganger (Thagaard, 2018). Vi er klar over at mange masterstudenter henvender seg til skoler og lærere direkte med forespørsel om de kan tenke seg å delta i ulike studier. Som lærere selv har vi ofte blitt forespurt, og svarer nei fordi tiden ikke strekker til. Vi ønsket å være sikre på at lærerne vi spurte hadde et ønske om å delta i studien. Lærerne måtte være tilgjengelige for oss som forskere gjennom det Thagaard (2018) kaller tilgjengelighetsutvalg. Det innebar at vi trakk veksler på at vi kjenner skoler og lærere som vi vet har kvalifikasjonene som er hensiktsmessige for vår studie. Én lærer ble rekruttert gjennom snøballmetoden (Thagaard, 2018). Læreren fikk vi kontakt med etter tips fra en av lærerne vi allerede hadde spurt. Vi endte med å spørre fem lærere fra to ulike skoler om de ville delta, og alle svarte ja. Det kan diskuteres om fem lærere fra to ulike skoler er tilstrekkelig til å gi innsikt og kunnskap om temaet vi ønsker å undersøke. Både Thagaard (2018) og Kvale og Brinkmann (2015) peker på at antall lærere avhenger av formålet med undersøkelsen. Når vi ikke har behov for å oppnå bredde i utvalget med for eksempel kjønn, alder, utdanning etc., kan fem lærere være nok til å gi en forståelse av det vi ønsker å undersøke. Flere personer vil sannsynligvis ikke kunne gi ytterligere forståelse av det vi studerer (Thagaard, 2018). Utvalget kan innebære en påvirkning på svarene i en bestemt retning. Det kommer vi tilbake til under *4.6.4 Mulige feilkilder*.

Bakgrunnsopplysninger om lærerne vi intervjuet i denne studien, kan hjelpe leseren til å vurdere kvaliteten på forskerarbeidet. Lærerne har mellom 12 og 22 års erfaring fra læreryrket i begynneropplæringen i grunnskolen. Alle har flere ganger måttet bruke skjermingstiltak overfor elever med utagerende atferd på ulike trinn, både på arbeidsplassen de er nå og på tidligere skoler.

4.3.2 Planlegging, intervjuguide og prøveintervju

Før vi startet å intervju lærerne, meldte vi forskningsprosjektet til Norsk Senter for forskningsdata (NSD) for å være innenfor reglene om personvern (vedlegg 1). Vi fikk godkjent forskningsprosjektet fordi vi ikke skulle samle inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever. Samtidig ble vi oppfordret til å minne lærerne om taushetsplikten både de og vi som forskere har.

Intervjuguiden vi utformet hadde to overordnede tema med spørsmål som representerte det vi ønsket å undersøke (vedlegg 2). Vi forsøkte å stille spørsmålene på en slik måte at vi oppmuntret lærerne til å gi rike og fyldige beskrivelser innenfor hvert tema (Thagaard, 2018). Intervjuguiden ble utarbeidet i tråd med en delvis strukturert metode. Temaene var i hovedsak fastlagt på forhånd, men vi sto fritt til å velge rekkefølgen av temaene underveis (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Vi diskuterte intervjuguiden med vår veileder slik at den ble kvalitetssikret. Fordelen med denne typen intervju, var at vi kunne følge med på lærerens fortelling, samtidig som vi kunne følge opp temaer som dukket opp og stille spørsmål som ikke var planlagt på forhånd for å utdype (Edgren et al., 2021; Thagaard, 2018).

Da intervjuguiden var utarbeidet, gjennomførte vi et prøveintervju for å kunne teste intervjuguiden og våre ferdigheter som intervjuere (Dalen, 2011). Prøveintervjuet ble gjennomført med en lærer som oppfylte kravet til de kvalifikasjonene vi hadde for de som skulle delta i intervjuet. Læreren i prøveintervjuet fikk informasjon om formål, problemstilling og forskningsspørsmål til studien, men ikke intervjuguiden. Dette var et bevisst valg for å teste ut om det var behov for å sende ut intervjuguiden før intervjuene. Thagaard (2018) påpeker at prøveintervju kan være en måte å forberede seg til intervjusituasjonen og å oppøve ferdigheter som intervjuer. Vi ble bevisst utfordringer vi kunne møte, og vi reflekterte over hvordan vi kunne møte dem i gjennomføringen av resten av intervjuene.

Vi tok lydopptak av prøveintervjuet i tråd med anbefalinger presentert i Dalen (2011). Da fikk vi testet ut det tekniske utstyret. Gode forberedelser ga oss en større trygghet i intervjuerrollen, og skapte rom for en aktiv lyttende holdning. Det gjorde at vi som forskere kunne fange opp, presisere eller klargjøre sentrale elementer i samtalen underveis. I etterkant av prøveintervjuet gjorde vi endringer i intervjuguiden. Vi endret rekkefølgen på temaene, og vi så vi måtte gå dypere inn i studiets kjerne om hvordan skjerming brukes. Derfor ble noen spørsmål spisset og justert. Dessuten ble spørsmål rundt tema som ikke ga informasjon til videre drøfting av oppgaven fjernet. Tilbakemeldingen fra læreren underveis og etter intervjuet ga holdepunkter for at læreren kunne svare etter intensjonen på spørsmålene.

4.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Da vi avtalte tidspunkt for å gjennomføre intervjuene med de fem lærerne som hadde takket ja, sendte vi over samtykkeskjema på e-post for underskrift. Vi sendte samtidig ut informasjonsskriv om prosjektet med krav til anonymisering og konfidensialitet, og lærernes rolle. Slik fikk lærerne anledning til å trekke seg dersom de ønsket det. Intervjuguiden ble ikke delt ut til lærerne i forkant. Vi ønsket ikke at de skulle føle at de måtte lese seg opp på et tema som kanskje fremsto som litt ukjent for dem, fordi de fryktet at de ville fremstå som ureflekterte i intervjusituasjonen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det få standardiserte prosedyrer for gjennomføring av intervju. Intervjuene ble gjennomført over en periode på to uker. Hvert intervju varte mellom 25-40 minutter, og foregikk i omgivelser hvor vi ikke ble forstyrret. Vi gjennomførte ett intervju sammen som to forskere med én lærer, mens de andre delte vi mellom oss og gjennomførte alene. Lydopptak av intervjuene ble essensielt fordi vi måtte utveksle opptakene av intervjuene vi ikke deltok i. Opptaket var grunnlaget for transkriberingen. Fordi vi visste at samtalen ble tatt opp og kunne spilles av i ettertid, ble vi frigjorte til å rette den fulle oppmerksomheten mot det lærerne sa (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuene startet innledningsvis med en introduksjon av studien for å definere og avklare intervjusituasjonen for læreren (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi minnet om taushetsplikten for begge parter, og hvorfor og hvordan vi ville anvende lydopptaket. De første minuttene av intervjuet har avgjørende betydning for å skape en god atmosfære og tillit (Thagaard, 2018). Derfor ble det naturlig å starte med å snakke om lærerens bakgrunn, før vi gikk over til

spørsmålene ut fra temaene vi hadde strukturert i intervjuguiden. Hvert tema ble innledet med hva det handlet om. Da fikk læreren mulighet til å omstille seg. Vi vektla en oppmerksom, interessert holdning under intervjuet som skulle vise respekt og forståelse for læreren. I vårt masterløp har vi fått kunnskap om sirkulær kommunikasjonsteori (Jensen & Ulleberg, 2019). Det er en styrke i henhold til Thagaard (2018). Målet var å møte læreren slik at lærerens synspunkter og verdier kom i fokus. Vi forsøkte å balansere og redusere vår rolle som forskere slik at lærerne i minst mulig grad ble påvirket (Thagaard, 2018). Lærerne viste oss stor tillit og delte raust av sine erfaringer. Gjennom bevissthet i den non-verbale kommunikasjonen kunne vi fange opp og få mulighet til å utdype interessante opplysninger som kom frem i dialogen (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi forsøkte å fange opp nøling, pauser og reaksjoner, og underveis måtte vi beslutte om det var uttrykk for at vi skulle la temaet ligge, eller om vi skulle forfølge det med å stille utdypende spørsmål (Thagaard, 2018). Det var samtidig krevende å holde oppmerksomheten og tråden i samtalen gjennom hele intervjuet. Intervjuguiden ga derfor god støtte for å holde retning på spørsmålene. Det førte til at vi fikk data som kan gi en dypere innsikt i lærerens livsverden. Disse ga grunnlag for videre analyse og drøfting i prosessen med å svare på studiens problemstilling.

4.4 Bearbeiding av datamaterialet

4.4.1 Transkribering

De fem intervjuene vi gjennomførte, delte vi mellom oss i en fordeling på to og tre, og foretok selv transkripsjonene av intervjuene i løpet av en til tre dager. På denne måten ble vi godt kjent med materialet. De ferdig skrevne transkripsjonene ble anonymisert og lagt i en felles mappe på samarbeidsplattformen Microsoft Teams, slik at vi begge hadde tilgang til dem. Vi utførte transkripsjonene raskt etter intervjuene fordi vi ønsket å huske inntrykkene fra intervjusituasjonen og ta dem med oss i prosessen. Ettersom vi var to som delte på å transkribere, ble vi enige om felles skriveprosedyrer så som ordrett avskrift og markering av pauser, nøling, gjentakelser, latter etc. (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv med gode retningslinjer for skriveprosessen kan vi som to forskjellige forskere transkribere ulikt, men retningslinjene var likevel viktige i et forsøk på å gjøre transkripsjonene så ensartet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi overførte intervjusamtalen til tekst hvor vi forsøkte å gjenskape det sosiale samspillet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Den språklige stilen vi valgte å bruke i transkripsjonen, kan diskuteres om den regnes som gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form, ettersom gode tanker og refleksjoner kan virke usammenhengende når vi skriver det ned ordrett (Kvale & Brinkmann, 2015). Under transkriberingen spilte vi av lydopptaket og skrev fortløpende ned det som ble sagt av både oss og lærerne. Lydopptaket ble hyppig stoppet og spilt av om igjen, slik at vi også fikk skrevet ned refleksjoner underveis. Elementer som nøling, pauser og annet som nevnt over, kan fortelle oss noe om refleksjonen og følelsene informanten har rundt temaet. Vi noterte dessuten ned om spørsmål kunne være ledende, fordi det kan si noe om reliabilitet i vår rolle som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale & Brinkmann (2015) understreker faren ved at man er tilbøyelig til å betrakte transkripsjonen som det grunnleggende empiriske datamaterialet. Fordi vi ikke lyttet til de samme intervjuopptakene, så vi det som essensielt å møtes og gå gjennom transkripsjonene for å utveksle informasjon om inntrykk og oppfattelser vi dannet oss i prosessen. Vi fikk også anledning til å kunne oppklare og utdype utsagn som skriftlig fremsto uklart, eller på andre måter virket besynderlig. På denne måten forsøkte vi å sikre et felles forståelsesgrunnlag når vi skulle bruke transkripsjonene som grunnlag for koding. Slik ble transkripsjonen en del av analysen (Thagaard, 2018).

4.4.2 Tematisk analyse

Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er å svare på problemstillingen *Hvordan og hvorfor gjennomføres skjerming i grunnskolens begynneropplæring overfor elever med utagerende atferd?* og forskningsspørsmålene *Hvordan beskriver styringsdokumenter begrepet skjerming i skolen? Hvordan beskriver lærere skjerming i begynneropplæringen?*

Allerede i arbeidet med å formulere problemstillingen og forskningsspørsmålene begynte vi en analyse av temaet vi ønsket å undersøke. Vi gjorde oss refleksjoner rundt formuleringen av spørsmålene; det var viktig at de ga oss svar på det vi ønsket å undersøke. Intervjuguiden (vedlegg 2) ble utarbeidet med tanke på det samme, og under intervjuprosessen vurderte vi underveis hvordan vi kunne forstå hva lærerne egentlig uttrykte. Slik var analysen allerede i

gang (Thagaard, 2018). I en mer systematisert analyse av intervjuene sto vi overfor et praktisk arbeid hvor vi valgte tematisk analyse som metode av intervjuene vi har gjennomført med lærerne. Det virket hensiktsmessig fordi vi ønsket å sammenligne og systematisk beskrive det samme temaet for alle lærerne (Anker, 2020; Thagaard, 2018). I gjennomgangen av styringsdokumentene som lovverk og juridisk veiledere fant vi beskrivelser av tiltak overfor elever som har preg av skjerming. Disse kunne vi knytte lærernes beskrivelser til og gruppere i ulike temaer. Vi valgte å ikke ha eget kapittel med en tematisk analyse av styringsdokumentene av hensyn til oppgavens omfang, men redegjør for hvordan vi gikk frem da vi fant temaene i dokumentene.

Braun og Clarke (2006) viser til en tematisk analyseprosess i seks trinn: 1. Bli kjent med data gjennom å lese flere ganger og gjøre notater, 2. notere ned mønstre og temaer som peker seg ut, 3. sortere forrige trinn i overordnede temaer, 4. dobbeltsjekke og revidere temaene som er funnet, 5. definere og finne egnede navn på temaene og 6. å skrive rapporten. Braun og Clarke (2006) argumenterer for at metoden er fleksibel og kan brukes på tvers av ulike teoretiske rammeverk samtidig som den kan brukes til både induktive (empiribaserte) og deduktive (teoretisk orienterte) analyser.

Eggebø (2020) beskriver en måte hvordan man som flere forskere kan jobbe sammen om analysearbeidet. Metoden passet vårt analysearbeid fordi vi er to forskere. Hun viser til at prosessen på mange måter er lik den tematiske analysen Braun og Clarke (2006) skisserer. Forskjellen er at flere av trinnene er gjort i fellesskap og slik kan bidra til å håndtere forvirring og styrke kvaliteten i analysearbeidet (Eggebø, 2020).

I vårt analysearbeid valgte vi en tilnærming i tråd med Braun og Clarke (2006) og brukte elementer fra den kollektive metoden slik Eggebø (2020) skisserer. Vi entes om å hver for oss å kode og kategorisere tekstene, det vil si alle transkripsjonene av intervjuene som lå i en felles mappe vi begge hadde tilgang til. Transkripsjonene var vi allerede godt kjente med fordi vi som to forskere hadde samarbeidet om å forstå og utdype den skriftlige teksten. Der teksten eventuelt kunne fremstå uklar, måtte den balanseres mot lydopptakene og tolkningene gjort i prosessen.

Med fem intervjuer var datamaterialet av en størrelse som åpnet for at vi kunne gjøre oss godt kjent med det. Det innebar å lese transkripsjonene flere ganger, og å sette oss inn i eventuelle

notater gjort underveis i intervjuet. Ut fra dette skrev vi et sammendrag hvor vi reduserte data og gjorde det mer oversiktlig (Eggebø, 2020). Dette er sammenfallende med trinn 1 hos Braun og Clarke (2006).

Deretter identifiserte vi relevante begreper eller fenomener som var like fra alle intervjuene og samlet dem i et skjema som en første koding (Anker, 2020), slik Braun og Clarke (2006) beskriver i trinn 2. Da fant vi ord og fraser som lærerne brukte for å beskrive sine erfaringer, og som vi antok var best egnet til å fremheve meningsinnholdet (Thagaard, 2018). Dette tilsvarer det Braun og Clarke (2006) beskriver som induktiv tilnærming (empiribasert) hvor de peker på at tidligere forskning ikke gir en ramme for temaer i materialet, men at temaene kommer fra datamaterialet.

Da vi som forskere møttes og la frem hvilke temaer vi hadde funnet frem til hver for oss, samarbeidet vi om hva som var viktige tema og relevante tolkninger slik Eggebø (2020) skisserer fase 2 i kollektiv analyse, og som samsvarer med trinn 3 hos Braun og Clarke (2006). Anker (2020) legger vekt på at disse kodene ikke er ferdig definerte, men at betydningsinnholdet bestemmes gjennom hva begrepet betyr for informantene.

Derfor besto neste trinn i å finne hva kodene var koplet til med hensikt å revidere temaene, slik Braun og Clarke (2006) beskriver i trinn 4. Anker (2020) peker på å finne sammenhenger og likheter, men også brudd i materialet som kan være avgjørende for funn. I tråd med kollektiv kvalitativ analyse (Eggebø, 2020), fant vi i fellesskap frem til hva de ulike kodene er knyttet til. Et eksempel er lærernes forståelse av veiledning og selvregulering i skjermingsøyemed. De knyttet skjerming til selvregulering. Denne utledningen og tolkningen kom vi frem til gjennom å finlese tekstdelene i intervjuene. Lærerne forklarte at de veileder elever og gir dem strategier for å kunne skjerme seg fra vanskelige situasjoner. Strategiene skal sette elevene i stand til å regulere seg selv. I tråd med Braun og Clarke (2006) gjennomgikk vi datamaterialet for å være sikre på at kodene vi kom frem til stemte overens med datamaterialet som helhet, og at kodene reflekterte meningsinnholdet.

Over beskriver vi en induktiv eller empiribasert metode for å finne koder i datamaterialet, slik at temaer kan peke seg ut. Men slik Braun og Clarke (2006) understreker, kan vi som forskere ikke fri oss selv fra forforståelse. I vår analyse hadde vi utformet en problemstilling på forhånd. Denne kan ikke hevdes å være løsrevet fra innsikten vi har tilegnet oss i relevante

forskningsfelt fra tidligere emner i masterstudiet. Dette påvirket oss da vi gjennomgikk materialet enda en gang, og vi reviderte for å se om noen temaer kunne slås sammen og danne overordnede temaer slik Braun og Clarke (2006) beskriver i trinn 5. Kodene vi hadde kommet frem til ble sett på i lys av problemstillingen. Da ble kodingen teoristyr og fikk en deduktiv form (Anker, 2020; Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018).

Gjennomgangen av styringsdokumentene hadde til hensikt å finne beskrivelser av hvordan skjerming kan forstås. I den juridiske veilederen som utdyper reglene for nødrett og nødverge (Straffeloven - strl., 2009; Utdanningsdirektoratet, 2018a) skilles det på mindre tiltak som ikke er inngripende og tiltak som er inngripende. Da vi nok en gang gikk gjennom lærernes beskrivelser for revidering, fant vi bl.a. at lærernes beskrivelser av skjerming var hvordan de praktisk gjennomførte skjermingstiltak. Disse beskrivelsene kunne relateres til inndelingen slik veilederen om nødrett gjør. Vi fant at lærerne beskrev skjerming som ikke inngripende tiltak og inngripende tiltak. Lærerne selv brukte ikke begrepene, men beskrivelsene harmonerer med begrepsbruk og beskrivelser i styringsdokumentene. Kodingen av lærernes beskrivelser er derfor styrt av styringsdokumentene i en deduktiv form (Anker, 2020; Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018).

Med problemstillingen, teori, styringsdokumentene, og lærernes beskrivelser som basis, fant vi at det var mulig å dele opp i to temaer som pekte seg ut. Lærernes beskrivelser så ut til å omhandle hvordan skjerming praktisk kan gjøres på den ene siden, og de mulighetene skjerming kan åpne for på den andre. Prosessen gikk gjennom å nærlese datamaterialet for å lete etter beskrivelser fra lærerne med interessante aspekter vi ønsket å analysere nærmere. Disse aspektene «kodet» vi til temaer. Vi så på temaene i lys av problemstillingen, forskningsspørsmålene, teori samt styringsdokumentene. Da fant vi nye koder i beskrivelsene som kunne inngå i temaene, eller vi forsto at temaer kunne slås sammen. Vi gikk igjen tilbake til datamaterialet for å se om vi fant koder som passet inn i disse. Disse så vi atter en gang opp mot problemstilling og teoritilfanget for å se om koder var oversett, eller om noen trådte frem til å passe inn i temaene vi allerede hadde. Denne prosessen ble gjentatt mange ganger, og underveis pekte det seg ut sammenhenger og temaer som måtte utforskes gjennom nye litteratursøk, og som innebar tilføyelser og endring av teori og forskning. Det innebar også at problemstilling og forskningsspørsmålene krevde små justeringer. Det ble gjort for å synliggjøre bedre det overordnede temaet. Vi beveget oss mellom det empiriske materialet, teori, styringsdokumenter og problemstilling. Slik kombinert, fremstår kodingen som det

Anker (2020) omtaler som abduktiv, og det harmonerer med et hermeneutisk prinsipp som er brukt for denne masteroppgaven som helhet (Anker, 2020).

Braun og Clarke (2006) understreker at i slutten av denne fasen så skal man kunne klart definere hva temaene er. Det gjøres best ved å kunne beskrive dem med et par setninger. Dessuten bør navnene på temaene gi til kjenne for en leser hva temaet handler om. I tråd med Thagaard (2018) grupperte vi temaene i overordnede kategorier. Vi endte på fire kategorier som pekte seg ut som relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene:

1. *Skjerming som forebyggende tiltak*
2. *Skjerming som akutt tiltak*
3. *Forutsetninger for skjermingstiltak*
4. *Skjerming som mulighet for selvregulering*

Kategoriene fremstilles i innledningen av kapittel 5 *Funn, tolkning og drøfting* hvor vi skriver frem rapporten i tråd med trinn 6 hos Braun og Clarke (2006). I fremstillingen forsøker vi å bruke eksempler og sitater som understøtter og fanger essensen gjennom et analytisk narrativ, som ikke bare beskriver, men også drøfter i relasjon til problemstillingen og forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006).

4.5 Forskningsetikk

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016) gir klare føringer for etiske forholdsregler når det gjelder behandling av persondata.

Undersøkelsen vår omfattes av disse retningslinjene og ble meldt opp til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 1). Når en skal gjennomføre et forskningsprosjekt er det visse etiske punkter som forskeren må oppfylle. Her vil vi presentere fire: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). Dessuten nevner vi kravene til redelighet når det gjelder plagiat.

Informert samtykke handler om lærerens rett til å få tilstrekkelig informasjon om studiens formål, hvem som har tilgang til informasjon fra studien, hvordan resultatene er tenkt brukt, at det er frivilling å delta og at de kan trekke seg fra studien. Lærerne måtte orienteres om hva

deltakelse innebar og få kontroll på informasjonen de delte om seg selv (NESH, 2016). I vår studie ble det utarbeidet et informasjonsskriv som inneholdt en beskrivelse av prosjektets formål og et skriv om informert samtykke som ble sendt lærerne i forkant av intervjuet (vedlegg 3). I oppstarten av intervjusituasjonen gikk vi gjennom informasjonsskrivet sammen, og det ble skrevet under på samtykkeerklæringen. Samtidig ble lærerne minnet på at det er frivillig å delta og gitt mulighet for å trekke seg fra prosjektet om de skulle ønske det.

Konfidensialitet innebærer at de som deltar i et forskningsprosjekt har krav på at informasjonen de bidrar med skal behandles konfidensielt og anonymt (NESH, 2016). Lærernes identitet skal være anonym, og empiri skal ikke kunne avsløre en deltaker (Kvale & Brinkmann, 2015). Empiri fra studien skal ikke kunne skade læreren, den skal oppbevares forsvarlig i en tidsbegrenset periode, og slettes ved avslutning av prosjektet (NESH, 2016). Krav til konfidensialitet har i denne studien blitt behandlet forsvarlig og med respekt. Kun veileder og forskerne har hatt tilgang til empiri, lærerne ble anonymisert, og opptak slettet etter transkribering.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker muligheten for etiske krenkelser i et forskningsintervju som konsekvenser en må forholde seg til. I møtet mellom lærerne og oss som forskere kunne lærerne eksempelvis formidle egne følelser knyttet til temaet utagerende atferd og skjerming. Det medførte et etisk dilemma der vi som intervjuere måtte ta stilling til hvordan vi skulle opptre i spennet mellom en terapeutisk og en mer reservert eller tilbakeholden tilnærming. Dessuten var vi klar over at en bevisstgjøring av temaet vi snakket om, kunne innebære at lærerne opplever det som problematisk i ettertid (Thagaard, 2018). For eksempel kunne sammenhengen mellom skjerming og grader av tvang og makt tre tydelig frem. Det kan kanskje føre til en refleksjon over egne etiske handlinger og en eventuell selvransakelse med negativt utfall.

Et alvorlig brudd på etiske standarder er plagiat av andres vitenskapelige arbeid eller tekster (Thagaard, 2018). I prosessen med forskerarbeidet i denne masteroppgaven, har vi vært nøye med å oppgi nøyaktige henvisninger til kilder vi har brukt. Det er synliggjort når det er brukt primær- og sekundærkilder med forfatter og årstall. Vi har oppgitt sidetall for korte sitater, og sidetall og avsnitt for større sitater i tråd med referansestilen norsk APA 7. Dette øker muligheten for at leseren kan kontrollere og etterprøve referansene vi har brukt (Thagaard, 2018).

4.6 Troverdighet

Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet viser til i hvilken grad forskningsprosjekter vurderes som troverdig (Thagaard, 2018). Begrepene er omdiskutert om er forenlig med kvalitativ forskning (Anker, 2020). Drageset & Ellingsen (2011) bruker de norske begrepene gyldighet, pålitelighet og overførbarhet og knytter det opp mot kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning er troverdighet knyttet til hele studien, mens i kvantitativ forskning er validitet oftest knyttet til behandling av datamaterialet (Drageset & Ellingsen, 2011). I tråd med Anker (2020) og Drageset og Ellingsen (2011) benytter vi begrepet gyldighet fremfor validitet, pålitelighet fremfor reliabilitet og overførbarhet fremfor generaliserbarhet. Drageset & Ellingsen (2011) beskriver glidende overganger; for at data kan være gyldige, må de innfri kravet til pålitelighet. I kvalitativ forskning innebærer troverdighet at vi som forskere må ha et kritisk blikk på alle deler i forskningsprosjektet. Vi har forsøkt å synliggjøre hele forskningsprosessen med åpen tilnærming, nøyaktighet, gjennomsiktighet og en tydeliggjøring av flyten i intervjusituasjonen (Drageset & Ellingsen, 2011).

4.6.1 Gyldighet

Kvale og Brinkmann (2015) understreker at gyldighet må gjennomsyre hele forskningsprosessen, og bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom hver del av kunnskapsproduksjonen. Dette er i tråd med det vi skrev over om glidende overganger (Drageset & Ellingsen, 2011). I samfunnsvitenskapen handler gyldighet om hvorvidt en metode er egnet for å undersøke det den ønsker å undersøke. Dessuten handler det om i hvilken grad et kvalitativt intervju reflekterer de fenomenene vi ønsker å studere (Kvale & Brinkmann, 2015). Underveis i intervjuet sikret vi som forskere gyldighet ved å stille spørsmål om det som er sagt er oppfattet riktig. Det bidro til en felles forståelse og sørget for at vi undersøkte det vi ønsket å undersøke (Drageset & Ellingsen, 2011). Vi stilte oppfølgende og utdypende spørsmål slik at vi sikret gyldighet i prosessen.

Thagaard (2018) knytter gyldighet til tolkning. Analysen av data er en tolkning av fenomenene vi studerer, og vi måtte stille spørsmål om de tolkningene vi har gjort reflekterer virkeligheten vi har studert. Vi har styrket gyldigheten i vår undersøkelse ved at vår veileder i forskningsprosessen kritisk har gått vår tolkning i analysen etter i sømmene, og gitt oss tilbakemelding. Gyldigheten kan også ha blitt styrket gjennom at vi var to forskere som måtte

konferere og vurdere hva som var relevante tolkninger. I innledningen av denne masteroppgaven gjorde vi det klart for leseren at vi har vårt ståsted i miljøet som vi ønsket å studere. Thagaard (2018) mener at det kan gi leseren nødvendig informasjon i sin vurdering av våre tolkninger. Fordelen med å kjenne miljøet som forskere, er at vi forstår lærernes situasjon og dermed kan bekrefte forståelsen vi utvikler. Ulempen kan være at vi overser elementer som kan ha betydning, fordi det ikke samsvarer med våre egne erfaringer (Thagaard, 2018).

4.6.2 Pålitelighet

Pålitelighet handler om hvorvidt en annen forsker vil kunne komme frem til de samme resultatene ved å anvende de samme metodene (Thagaard, 2018). Heri ligger et positivistisk vitenskapssyn som legger vekt på at utvikling av kunnskap er uavhengig av forskerens deltakelse. Vi har plassert vår undersøkelse inn i et sosialkonstruktivistisk perspektiv slik vi beskriver over. Kunnskapen som kom frem vil være preget av interaksjonen mellom oss forskere og lærere. Denne utfordringen var vi bevisste, og derfor synliggjør vi i analysen hva lærernes perspektiver er gjennom sitater, og hva som er våre vurderinger (Thagaard, 2018).

Kvale og Brinkmann (2015) bruker begrepet intervjuerens reliabilitet (pålitelighet). I dette legger han hvordan ledende spørsmål kan påvirke svarene på den ene siden. På den andre siden kan det hemme kreativitet og det å følge opp fornemmelser underveis i intervjusituasjonen, dersom man legger for sterk fokusering på pålitelighet. I forsøk på å øke påliteligheten i denne studien, er det i intervjuguiden (vedlegg 2) lagt vekt på åpne spørsmål som i minst mulig grad skal lede læreren i sine svar. Vår kompetanse og hvordan vi har gjennomført intervjuet er avgjørende for at dataene som skapes er gyldige og dermed også pålitelige (Drageset & Ellingsen, 2011). Thagaard (2018) skriver at pålitelighet i kvalitative studier derfor må argumenteres for gjennom å redegjøre for forskningsprosessen. Anker (2020) viser til at en slik gjennomsiktighet eller transparens som lar leseren følge analysene, kan gjøre at de fremstår som rimelige tolkninger. Det er forsøkt å svare til pålitelighet i denne forstand gjennom en nøyaktig beskrivelse av hele forskningsprosessen. Vi har søkt å avdekke om det er noe ved undersøkelsesprosessen som har skapt eller påvirket resultatene. Det å være flere forskere slik vi er, kan styrke påliteligheten ifølge Thagaard (2018). Det har gitt oss

muligheten til å diskutere og reflektere rundt valg i forskningsprosessen som kan ha påvirket deler av, eller hele forskningsprosessen.

4.6.3 Overførbarhet

Vi har en liten, avgrenset studie som undersøker hva fem lærere på to ulike skoler kan gi oss innsikt i når det gjelder skjermingstiltak og utagerende atferd. I kvalitativ intervjuforskning argumenteres det ofte for at det er for få informanter til at resultatene kan overføres til å gjelde for andre (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi kan ikke anta at det lærerne i vår studie forteller gjelder alle lærere på alle skoler i Norge, men kunnskapen kan være relevant ved at man kjenner igjen fenomenet som er undersøkt (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) viser til en analytisk generalisering og deler det opp i en forskerbasert og en leserbasert analytisk generalisering (overførbarhet). Vi kan argumentere for overførbarhet gjennom å gi en gjennomslutning, rikholdig og nøyaktig beskrivelse av forskningsprosessen og konklusjonene vi har kommet frem til, mens leseren kan vurdere om det kan overføres til en ny situasjon gjennom å lese den samme beskrivelsen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det kan være at lesere kan kjenne igjen beskrivelsene av praksis og forståelse av skjermingstiltak som vi har redegjort for. Slik kan kunnskap fra denne undersøkelsen kanskje overføres til utdanningsinstitusjoner og gi inspirasjon til videre utforskning (Anker, 2020).

4.6.4 Mulige feilkilder

Feilkilder i kvalitativ forskning handler om å rette søkelyset mot forhold i intervjusituasjonen som kan ha påvirket i positiv eller negativ retning (Thagaard, 2018). Vi ønsket ikke å overføre vår forforståelse til lærerne gjennom spørsmålene i intervjuet, derfor var spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 2) nøye gjennomtenkt. Underveis i intervjuet stilte vi ikke ledende spørsmål som kunne påvirke svarene, vi ønsket en åpen og fri fremstilling. Dessuten var vi bevisste vårt ståsted med kjennskap til miljøet, slik vi skriver under gyldighet. Vi tok høyde for at vi ikke overså elementer som har betydning, fordi det ikke samsvarte med våre egne erfaringer. Vi skriver under sosialkonstruktivistisk perspektiv at vi som forskere er med på å utforme fortellinger som fortelles i interaksjonen med læreren. Som forskere utvikler vi en

forståelse av lærernes oppfattelse av sine erfaringer. Dette var vi bevisste, og prøvde å forholde oss mest mulig objektive til fortellingen i analysearbeidet (Thagaard, 2018).

En viktig feilkilde som må løftes frem er knyttet til tidspunktet for intervjuene av lærerne. I analysen av dataene vi fikk fra lærerne, ser vi at vi mangler informasjon om aspekter knyttet til skjermingstiltak overfor elever med utagerende atferd. I forskningsprosessen har vi brukt hermeneutiske prinsipper som innebærer at ny forståelse ga behov for økt og utvidet litteraturtilfang. Litteraturtilfanget er lest i etterkant av intervjuene med lærerne. Vi ble blant annet klar over at skjermingsbegrepet er knyttet til helsesektoren i større grad enn skolesektoren, og i stor grad knyttet til tvang og makt. Vi burde utforsket lærernes tanker om en utydelig grenseoppgang mellom helse og utdanning. Lærerne selv pekte på dilemmaer som vi burde spurt dem nærmere om. Vi mangler deres tanker om skjermingstiltak i lys av aktivitetsplikten, tvang og makt og krenkelser av elever gjort av lærere for å avverge krenkelser gjort av medelever. Lærerne burde også vært spurt om hva de tenker om å bruke medelever som en del av planlagte skjermingstiltak hvor eleven sammen med medelever går ut på eget rom for å jobbe med læringsarbeidet. Vi som forskere kunne gjennomført nye intervjuer for å få tak i disse tankene, men av hensyn til oppgavens omfang og tidsfrist, valgte vi å la det ligge for en senere utforskning. Ovennevnte feilkilde kan relateres til vår manglende kompetanse som forskere. En erfaren forsker ville kanskje hatt større oversikt over kunnskapsfeltet og bedre sett sammenhenger og dilemmaer som kunne utforskes fra starten av i studien.

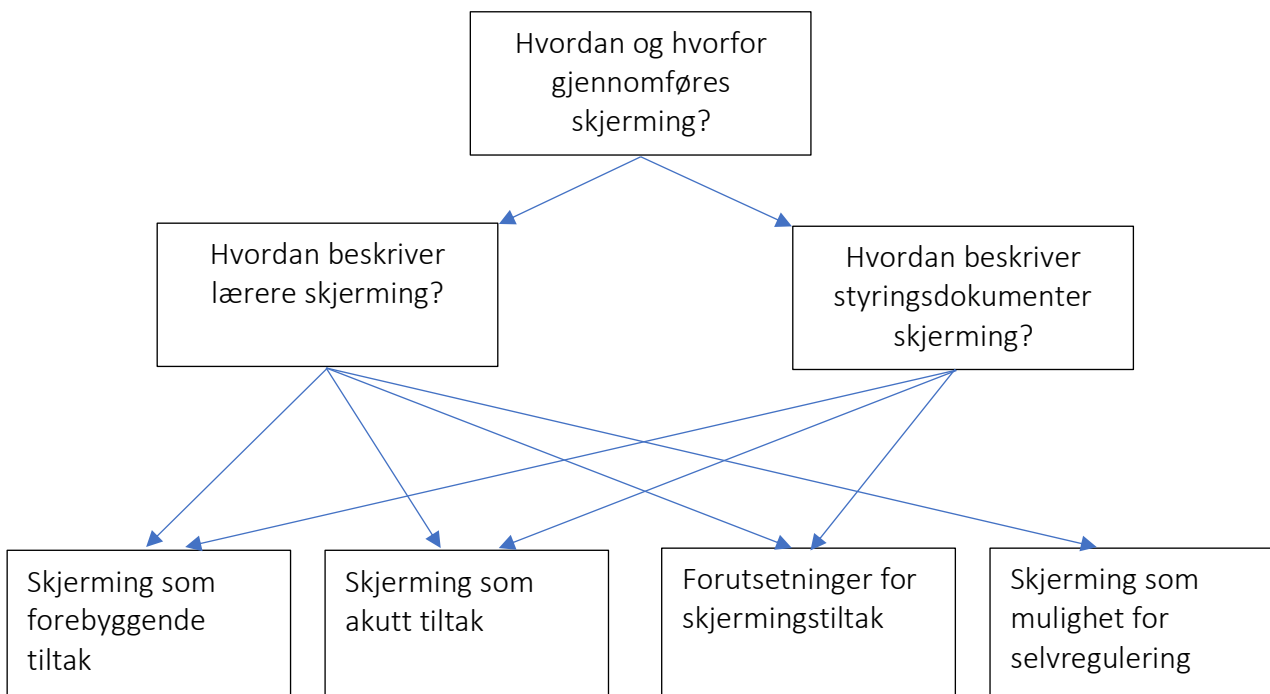
Kvale og Brinkmann (2015) problematiserer forholdet mellom oss som forskere og lærerne i intervjusituasjonen. Vi som forskere deltar i kulturen vi ønsket å undersøke. Gjennom å identifisere oss for sterkt med læreren kan den profesjonelle avstanden trues, og data som produseres forringes. Intervju som forskningsmetode foregår ikke mellom to likeverdige parter, men er preget av asymmetri i maktrelasjonen. Vi som forskere var den sterkeste parten fordi vi kontrollerte situasjonen gjennom vitenskapelig kompetanse og valg av tema. Vi reflekterte både før, under og etter intervjuene om asymmetrien kan ha påvirket svarene vi fikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette henger sammen med intervjuerens pålitelighet som vi beskrev over, hvor vi pekte på dilemmaet mellom å ikke ønske å påvirke svarene og å la være å følge opp fornemmelser.

Utvalget vårt består av fem lærere vi har en kjennskap til fra før som er rekruttert gjennom et tilgjengelighetsutvalg. Det kan være knyttet både fordeler og ulemper til å intervju kjente. Lærerne kan dele sine erfaringer lettere fordi vi er bekjente og har en relasjon. Men det kan også hende at de ønsker å fremstå flinkere enn de er. Det kan gi seg utslag i at de svarer det de tror er riktig, fordi det sammenfaller med verdier og meninger de tenker at vi som forskere har (Thagaard, 2018). Lærerne er rekruttert gjennom strategisk utvalg på bakgrunn av kvalifikasjonen om å ha erfaring med skjermingstiltak. Svarene vi har fått avspeiler at de har en praksis og erfaring i temaet vi undersøkte. Det kan være at vi ville fått andre svar fra andre lærere som ikke har den samme erfaringen. Skoler kan ha ulik praksis og drøfte ulike temaer i fellestiden. Er temaet vi undersøkte drøftet og gjennomarbeidet hos lærerne vi intervjuet, kan det har påvirket svarene. Kanskje ville vi fått andre svar dersom lærerne hadde sitt virke på fem ulike skoler i motsetning til to som i vårt tilfelle.

5 Funn, tolkning og drøfting

Formålet med denne studien er å belyse skjerming som tiltak i ordinær opplæring i norsk skole. Vi søker å finne svar på problemstillingen: *Hvordan og hvorfor gjennomføres skjerming i grunnskolens begynneropplæring overfor elever med utagerende atferd?* Det er utarbeidet to forskningsspørsmål som vi anser som relevante for å besvare problemstillingen: *Hvordan beskriver styringsdokumenter begrepet skjerming?* og *Hvordan beskriver lærere skjerming i begynneropplæringen?*

I delkapittel 4.4.2 *Tematisk analyse* beskriver vi hvordan lærernes intervjuer ble kodet i temaer og deretter samlet i kategorier. Innenfor kategoriene gjengir vi funn som drøftes i relasjon til teori, forskning, lovverk og andre offentlige dokumenter. Slik kan ideer om, og forståelse av funnene utvikles. Vi presenterer problemstillingen, forskningsspørsmålene og kategoriene i en modell for å skape oversikt.



Figur 1 Hovedkategorier med underkategorier

5.1 Innledning

Skjermingstiltakene lærerne beskrev, er relatert til handlinger overfor elever som kan utagere og skape utrygghet hos medelever. Vi ønsket læreres beskrivelser av skjerming fordi vi fant få, eller ingen beskrivelser av skjerming i faglitteratur knyttet til en pedagogisk sammenheng relevant for vår problemstilling. I dokumenter som lovverk, offentlige utredninger og andre offentlige rapporter søker myndighetene å regulere tiltak som kan betegnes som skjerming, jamfør delkapittel 3.2 *Skjerming beskrevet i lovverk og andre offentlige dokumenter*.

Lærerne skildret hvorfor og hvordan skjerming brukes. Det brukes som forebyggende tiltak før en eventuell utagering og som akutt tiltak under utagering. Dette behandles i kategoriene 5.2 *Skjerming som forebyggende tiltak* og 5.3 *Skjerming som akutt tiltak*. For å kunne gjennomføre skjerming, beskrev lærerne faktorer som må være til stede. Det behandles i kategorien 5.4 *Forutsetninger for skjermingstiltak*. Disse tre kategoriene er kommet til gjennom en deduktiv tilnærming. Lærernes beskrivelser er satt inn i rammen av eksisterende begrepsbruk i lovverk og styringsdokumenter. Relevante funn for problemstillingen i lærernes beskrivelser løftes frem i kategoriene og drøftes i lys av styringsdokumenter og andre offentlige dokumenter for skolen og relevant teori.

Lærerne skildret at skjerming brukes som planlagte organisatoriske tiltak for å øve på selvregulering. Denne kategorien er kommet frem gjennom en induktiv tilnærming. Lærerne beskrev at aktivitetsplikten brukt forebyggende åpnet for muligheten til å la elever utvikle selvreguleringskompetanse. Dette behandles i kategorien 5.5 *Skjerming som mulighet for selvregulering*, og relevante funn for problemstillingen presenteres og drøftes i lys av relevant teori, styringsdokumenter og andre offentlige dokumenter for skolen.

I vår studie er skjerming for pedagogisk virksomhet definert som fotfølging og frimerke, og er knyttet til at elever har en dedikert voksenperson nær seg. Det innebærer å beskytte eller skjerme elever fra vanskelige situasjoner. Det kan gjøres gjennom å la elevene oppholde seg på bestemte steder. Skjermingstiltakene knyttes til elever som skaper utrygghet eller som følger seg utrygge (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Elever med utagerende atferd kan fremstå skremmende og skape utrygghet overfor medelever. Med utagerende atferd menes her verbal og fysisk atferd som går ut over medelever, lærere og gjenstander (Nordahl et al., 2005).

5.2 Skjerming som forebyggende tiltak

I figuren foran er det visuelt fremstilt at både styringsdokumenter og lærerne gir beskrivelser av skjerming i de tre første kategoriene. I beskrivelsene av skjermingstiltak som brukes forebyggende, løfter vi frem funn som drøftes i denne første kategorien.

Lærerne ble spurt om de kunne beskrive eksempler hvor de bruker skjerming overfor elever med utagerende atferd. Lærer 2 beskrev: «Det er tiltak på ulike nivåer, det er tiltak inne i klasserommet, hva de skal gjøre av strategier når de blir sånn og også det med tiltak på hva de andre elevene skal gjøre når det skjer.» Lærer 1 forklarte: «hvis du er i nærheten av hver elev, og er ute i friminuttet sånn at du holder deg i nærheten hvis det skulle oppstå en situasjon.» Lærer 5 uttrykte: «det er vanskelig i overgangssituasjonen. Det å kunne gå ut før, gå tidligere inn» og lærer 1 sa: «plassere lurt i klasserommet, ikke sitte akkurat der alle går forbi kanskje, eller sitte nærme meg.» Disse sitatene synliggjør handlinger og tiltak lærerne setter inn overfor elever med utagerende atferd.

Tiltakene stemmer overens med definisjonen for skjerming i pedagogisk virksomhet som vi har lagt til grunn i denne studien, og som står å lese i regelverkstolkningen for skolemiljøtiltak (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Lærerne brukte verken frimerke eller fotfølging som begrep, men beskrivelsene handler om at de må være tett på og holde seg i nærheten av eleven på alle skolearenaer, både inne og ute. Hensikten med å være tett på er knyttet til vanskelige situasjoner for elevene.

På spørsmål om hva lærerne legger i begrepet skjerming, svarte lærer 5: «slipper unna impulser som gjør det vanskelig». Utsagnet uttrykker at lærerne skjerner elever for utløsende faktorer. Når skjerming innebærer å beskytte eller skjermes elever fra vanskelige situasjoner, harmonerer det med definisjonen vi legger til grunn for pedagogisk virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Lærerne har en gjennomtenkt plan for hvordan de kan legge til rette for eleven, og unngå å komme i en situasjon med utagerende atferd. Det synliggjøres i sitatet hvor lærer 2 sa at «skjerming er strategier for hva eleven selv skal gjøre, og hva de andre elevene skal gjøre når utagering skjer.» Læreren uttrykte gjennom utsagnet at det finnes en planlagt strategi som er kjent for elevene og lærerne.

Lærerne beskrev planlagte skjermingstiltak som forebygging. Når en elev viser begynnende tegn på urolighet, går eleven sammen med medelever og en voksen ut og fortsetter læringsarbeidet på eget rom. Det synliggjøres i denne uttalelse fra lærer 3: «når en elev trenger pause og bør gå ut fra klasserommet eller inn på grupperom, så er det den ekstra voksne som gjør det.» Det er i tråd med lavest effektive inngrepsnivå hos Ogden (2015), og tiltaket benyttes når proaktiv ledelse ikke fører frem (Nordahl et al., 2005).

Lærerne beskrev at skjermingstiltaket også kan være knyttet til planlagt tilrettelegging i tråd med organisatorisk differensiering (Nordahl et al., 2005). Da holdes elever atskilt i mindre grupper for å kunne jobbe med det faglige uten å kunne påvirkes negativt slik lærer 5 beskrev: «å kunne trekke seg tilbake og ha med seg noen som de kan jobbe sammen med.» Skjermingstiltaket er knyttet til en gjennomtenkt plan for å sikre en positiv utvikling gjennom å gi tilpasset opplæring. Denne tankegangen er forenlig med organisatorisk differensiering hos Nordahl et al. (2005) og Opplæringslova (1998) § 1-3.

Lærer 3 sa: «så kan eleven gå ut på grupperom og jobbe der. Det handler om å få delt opp elever på ett eller annet vis.» Denne uttalelsen er knyttet til at elever holdes atskilt i planlagte skjermingstiltak. Lærerne presiserte at eleven ikke er alene på grupperommet slik lærer 4 uttrykte: «Skjerming er ikke det samme som isolering.» Det ble synliggjort av lærerne at eleven har behov for å være med medelever. Lærerne tydeliggjorde altså at skjermingstiltaket ikke må forveksles med såkalt time-out, hvor eleven blir satt på et avtalt rom uten kontakt med elever eller voksne (Nordahl et al., 2005). Lærerne er bevisste at eleven har behov for å være med medelever, og dette utdypes under *5.5 Skjerming som mulighet for selvregulering*. Praksisen med å holde elever atskilt i forbindelse med skjerming, kan være i tråd med definisjonen for skjerming i psykisk helsevern (Forskrift om bruk av skjerming i institusjoner, 2006). Dette utdypes vi nærmere under *5.2 Skjerming som akutt tiltak*.

Et rundskriv om skolemiljøtiltak fra Utdanningsdirektoratet konkretiserer aktivitetsplikten lærere har for det psykososiale miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2017). I en juridisk veileder presiseres reglene for når nødrett og nødverge trer i kraft i aktivitetsplikten (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Det skilles mellom inngripende og ikke inngripende tiltak. Inngripende tiltak kan gjøres overfor elever dersom det er fare for skade på personer eller gjenstander. Tiltakene er relatert til maktbruk. Ikke inngripende tiltak er å gi en beskjed eller gjennom minimal bruk av fysisk kontakt lede eleven forsiktig ut av klasserommet

(Utdanningsdirektoratet, 2018a). Skjermingstiltakene lærerne beskrev, viser at de søker å være i forkant av problemer. De benytter skjermingstiltak som kan oppfattes som det veilederen oppgir som ikke inngripende gjennom en proaktiv klasseledelse og bevisst bruk av ikke-verbal kommunikasjon (Nordahl et al., 2005). «Å være i nærheten av eleven og plassere lurt i rommet» slik lærer 1 fortalte, gjennomføres uten å ha fysisk kontakt. Slike tiltak krever ikke hjemmel i lovverket (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Lærerne utelot begrepet ikke inngripende tiltak da de beskrev skjermingstiltak de benytter overfor elever med utagerende atferd. Det kan bety at lærerne ikke er bevisste begrepene og forankringen i lovverket. Dette er knyttet til at lovverk ikke er lett tilgjengelig. Vi utdyper det under 5.3 *Skjerming som akutt tiltak*. I forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23, 2019), foreslås det en presisering i lovteksten at skoler har plikt til å jobbe forebyggende for å unngå inngripende skjermingstiltak. Lærernes beskrivelser av skjermingstiltak av ikke inngripende karakter for å forebygge utagering, er i tråd med en slik eventuell presisering.

Planlagte skjermingstiltak anerkjenner elevens rettigheter og sosiale verdsetting når tiltaket brukes for å sørge for en positiv utvikling. Elevene ses som likeverdige som trenger tilrettelegging for å foredle prestasjoner og egenskaper i tråd med Honneth (2008). Elevene må anerkjennes for sine ferdigheter og kunnskaper for å oppnå selvrespekt, selvtilit og utvikle god selvfølelse. Klarer lærerne å forebygge slik at utagering ikke oppstår, unngår de kanskje å krenke eleven gjennom korrigerende som kan ramme selvfølelsen, selvrespekten eller selvtiliten (Honneth, 2008; Jordet, 2020).

5.3 Skjerming som akutt tiltak

Som fremstilt i figuren foran, gir både lærerne og styringsdokumenter beskrivelser av skjermingstiltak som brukes akutt. Relevante funn løftes frem og drøftes, og tre dilemmaer lærerne synliggjorde fremheves:

- Utydelig grenseoppgang mellom helse og utdanning hvor tiltak brukt i helsesektoren anvendes i opplæringssektoren
- Omfattende lovverk for aktivitetsplikten som kan resultere i en praksis med tvang og makt i strid med lovverket
- Lærere må hindre krenking av elever gjennom å selv krenke elever

Da vi spurte lærerne om tiltak som gjøres overfor elever som utagerer, svarte lærer 2: «noen ganger blir det så eksplosivt, så sitter den ene ungen med handa i håret på den andre ungen, og da må de skilles. Da tar jeg eleven ut - jeg må fysisk føre eleven ut, noen ganger har jeg måttet faktisk nesten bære.» Lærer 3 uttalte: «så tenker man jo at det skal ikke gå utover de andre elevene. Så drar man i armen og du skal ut her - det er ikke godt for noen.» Begge disse lærerne formidlet at de har det bedre med seg selv de gangene de har avklart gjennomføring av skjermingstiltak med foreldrene og eleven. Følelsen lærerne beskrev kan synliggjøres gjennom utsagnet fra lærer 2: «det kan føles som et overgrep.» Samtlige lærere beskrev at de går med eleven ut på grupperom når elever utagerer akutt. De fortalte at det er den voksne som er sammen med eleven som bestemmer når det er nødvendig å gå ut. Det ble knyttet til trygghet for eleven selv og de rundt.

Lærerne uttrykte at elever som utagerer på en eksplosiv, akutt måte «må skilles» slik lærer 2 beskrev, fra de andre elevene. Å skille elever fra hverandre er knyttet til skjermingstiltak, og det dreier seg om elever som verbalt eller fysisk skaper utrygghet for eleven selv og de rundt. Beskrivelsene av skjermingstiltak knyttet til elever som er utrygge eller skaper utrygghet, samsvarer med definisjonen for skjerming for pedagogisk virksomhet som vi legger til grunn (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Lærerne synliggjorde en skjermingspraksis med å skille elever da de beskrev at eleven må gå ut av klasserommet og gå til et eget rom. Det illustreres gjennom det lærer 3 uttalte: «eleven og klassen får skjerming fra hverandre.» Her ligger et dilemma: Det finnes ikke støtte i definisjonen for pedagogisk virksomhet for å holde elever atskilt slik lærerne beskriver. I helsesektorens definisjon på skjerming derimot, brukes ordlyden «[...] en pasient holdes helt eller delvis atskilt fra medpasienter [...] for å ivareta hensynet til andre pasienter» (Forskrift om bruk av skjerming i institusjoner, 2006, § 2). Det virker være en flytende grenseoppgang mellom helse- og opplæringssektoren hvor tiltak brukt i helsektoren anvendes i opplæringssektoren. Dersom praksis og handlinger overføres fra en profesjonell sektor til en annen, kan det bli utfordrende hvis nødvendig kompetanse mangler. Dette dilemmaet kommenterer vi nærmere under *5.4 Forutsetninger for skjermingstiltak*.

To av lærerne viste gjennom sine utsagn at de i gjennomføringen av akutt skjerming «kan være nødt til å bære» eller «ta eleven i armen», for å stoppe utagerende atferd som går utover medelever. Dette er i tråd med aktivitetsplikten hvor lærere har en plikt til å gripe inn og stoppe en akutt krenkelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tar man elever i armen, bærer, eller

på annen måte flytter elever mot deres vilje for å avverge skade, regnes det som inngripende tiltak relatert til bruk av fysisk makt som må vurderes etter reglene for nødrett/nødverge (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Fysisk makt er regulert som ulovlig i tolkningsuttalelsen om det rettslige grunnlaget for skolen til å bruke skjerming som tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Når regler for handlinger og praksis i opplæringssektoren står nedfelt i flere lovverk utover Opplæringslova (1998), kan reglene fortone seg som vanskelig å finne. Dessuten kan det mangle forståelse av lovverket fordi det retter seg mot en profesjon som kanskje ikke har juridisk kompetanse (NOU 2019:23). Et resultat kan bli at handlinger og praksis gjøres i strid med lovverket, slik det synliggjøres i lærernes beskrivelser. Gjennom beskrivelsen av følelsen av «overgrep» gitt av lærer 2, ble det synliggjort at det er en bevissthet om at fysisk tvang kan være problematisk. Beskrivelsen fra læreren ble ikke knyttet til reglene for nødverge/nødrett som regulerer inngripende tiltak med fysisk makt for å avverge skade. Dilemmaet harmonerer med Børve et al. (2019) som i sin studie fant at lærere kjenner til tvang og makt relatert til nødverge/nødrett, men at de i varierende grad har forståelse av hva som ligger i dette.

Lærerne ble spurt om de kjente til om skolen har en handlingsplan hvor skjerming som tiltak er nedfelt. Spørsmålet har sammenheng med rapporten vi omtaler i innledningen av denne masteroppgaven. I rapporten benytter virksomhetsledere begrepet skjerming om et tiltak som brukes overfor elever med utagerende atferd (Viken kommunerevisjon IKS, 2019).

Samtlige lærere uttrykte at de ikke kjente til om det foreligger en slik på skolen deres. Lærer 4 utdypet: «Vet du, det hadde faktisk vært fint om det var, for man går hele tiden og tenker, og at man må finne ut alt selv» Lærer 5 sa: «men det burde det jo vært, vi havner oftere og oftere opp i situasjoner der vi ser det er barn som trenger skjerming.»

Ingen av lærerne visste om skolen har en plan som regulerer handlinger overfor elever med utagerende atferd. Lærerne ga uttrykk for at en konkret handlingsplan kan være til støtte og hjelp. Det kan minske usikkerheten lærerne skildret de har når de sier at «de må finne ut alt selv» slik lærer 4 sa, og at de stadig «oftere havner i situasjoner» som krever akutt skjerming slik lærer 5 beskrev. Den juridiske veilederen om nødrett/nødverge gir føringer for at skolen bør ha utarbeidet rutiner og prosedyrer for når og hvordan slike situasjoner skal håndteres (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Da lærerne oppga at de ikke kjenner til en handlingsplan med utarbeidede prosedyrer, kan det tyde på at behovet for innsikt, kunnskap og bevissthet

om skjermingstiltak må økes i skolene. Lærernes beskrivelser om mangelfull handlingsplan for skjerming, er sammenfallende med rapporten fra Deloitte AS (Børve et al., 2019). Der beskrev de intervjuede at de ønsker en endring i dagens regelverk med tydeligere rammer for skjermingstiltak og tvang og makt. I forslag til den nye opplæringsloven (NOU 2019:23) virker det være hensyntatt at det er behov for en presisering i lovverket om skjermingstiltak og tvang.

Når elever utagerer verbalt eller fysisk mot medelever, er det krenkelser som må avverges i tråd med aktivitetsplikten (Utdanningsdirektoratet, 2017). Krenkelser kan gi elever følelsen av at de ikke er verdsatt. I tråd med Honneth (2008) og Jordet (2020) er det elevens rettighet som likeverdig og sosiale verdsetting som ikke anerkjennes. Fravær av anerkjennelse kan gi følelse av mindreverd og devaluering, og bidra til at elevens identitet bryter sammen. Her ligger et etisk dilemma: Lærere må hindre krenking av elever gjennom kanskje selv å krenke elever. Krenkelser av barn er regulert i FNs konvensjon om barnets rettigheter (2003) Opplæringslova (1998) og Barnelova – bl, (1981). Selv om handlingene er gjort for å verne eller beskytte eleven selv, andre personer eller gjenstander, kan det føles som avstraffelse. Avstraffelse er regulert i forarbeidene til Straffeloven (Ot.prp.nr.22, 2008-2009). Føler eleven det som straff, kan den påføres skam og gi et alvorlig brudd i selvrespekten og tilliten til læreren (Honneth, 2008; Jordet, 2020).

Lærerne synliggjorde dilemmaet gjennom beskrivelsen av å måtte fjerne en elev ved å «dra i armen», for å hindre skade på andre elever. De beskrev at de ikke har det godt med seg selv når fysisk makt brukes for å gjennomføre skjermingstiltak. Lærer 2 uttalte endog at det «føles som et overgrep.» Lærer 3 knyttet det til at skjermingstiltaket må være «avklart både med elev og foreldre» for at det kan være legitimt å bruke. Dette er i tråd med reglene for nødrett/nødverge som regulerer at det må foreligge samtykke fra foreldre og eleven selv om den er fylt 15 år, dersom inngripende tiltak på skolen skal benyttes (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Da lærerne pekte på sin usikkerhet og behov for en handlingsplan for å lette på usikkerheten rundt skjerming av elever med utagerende atferd, er det i tråd med Nordahl et al. (2005). En god, gjennomtenkt handlingsplan med samtykke fra de involverte om inngripende tiltak, kan redusere følelsesmessige omkostninger for lærerne (Nordahl et al., 2005).

En svakhet ved denne studien er at vi ikke stilte direkte spørsmål til lærerne om skjerming i lys av tvang og makt. Vi har derfor ikke fått klare svar på om de er bevisste reglene for

nødverge/nøddrett og fysisk makt. Lærerne brukte ikke begrepet inngripende tiltak da de beskrev akutte skjermingstiltak som krever fysisk makt. Vi mangler også lærernes tanker om skjermingstiltak og tvang; er de bevisste at tvang innebærer en viljeskrenkelse (Storvik, 2018) som kan være gjeldende i ikke inngripende skjermingstiltak hvor det ikke brukes fysisk tvang (Børve et al., 2019). Små elever i begynneropplæringen kan være enklere for lærere å fysisk flytte, enn å argumentere med eleven. Det kan være noe av årsaken til at Børve et al. (2019) fant at tvang og makt brukes oftest overfor de minste elevene, også i situasjoner som ikke er akutte.

5.4 Forutsetninger for skjermingstiltak

I figuren foran er det visuelt fremstilt at både styringsdokumenter og lærerne beskrev hvilke faktorer som må ligge som forutsetning for å gjennomføre skjerming på en tilfredsstillende måte. Funn i kategorien løftes frem og drøftes, og vi synliggjør tre dilemmaer lærerne pekte på:

- Utydelig grenseoppgang mellom helse og utdanning skaper en mangel på kompetanse
- Nedprioritert tid til samarbeid kan gi rom for uheldig praksis med utveksling av informasjon i strid med taushetsplikten
- Nødvendigheten av flere ansatte for å kunne jobbe forebyggende, og manglende krav til flere ansatte i styringsdokumenter

Samtlige lærere svarte at flere rom i tilknytning til klasserommet setter rammer for skjerming. De knyttet det til at eleven kan skjermes på eget rom, samtidig som den får nærhet til klassefelleskapet. Lærer 4 fremstilte det slik: «altså, man skulle jo alltid hatt flere rom, mulighet for mindre grupper.» Lærer 3 uttalte: «Rammefaktorer er klasserom. Hvordan grupperommene ligger, er det vegg-i-vegg.» Når det gjelder flere tilgjengelige rom, skrives det i forslaget til ny opplæringslov at det kan være nødvendig å gjøre bygningsmessige endringer (NOU 2019:23). Tilstøtende rom til klasserommet slik lærer 3 beskrev med «vegg-i-vegg», anses av lærerne som særskilt viktig for å jobbe forebyggende. Lærerne knyttet det til planlagte skjermingstiltak etter prinsippet om lavest effektive inngrepsnivå (Ogden, 2015) slik vi beskrev under 5.2 *Skjerming som forebyggende tiltak*. Lærerne knyttet nytte av flere rom til skjermingstiltak ved akutt utagering. Når elever utagerer akutt, uttrykte lærerne at det er nødvendig med eget rom hvor eleven kan skjermes fra de andre for å få veiledning til å

benytte strategiene den har lært. Det kan illustreres gjennom utsagnet fra lærer 1: «tatt eleven ut fra situasjoner og brukt mye samtale.» Da lærerne pekte på at rommene bør ligge tett på, knyttet de det til at eleven har behov for å føle seg inkludert og som en del av fellesskapet slik lærer 5 beskrev: «kan ha døra åpen så de føler seg inkludert.»

Lærerne formidlet nødvendigheten av en mangefasettert kompetanse med kunnskap om utagerende atferd, relasjonskompetanse og erfaring. Behovet for kompetanse kan sammenfattes i sitatet fra lærer 5:

Jeg kan ha så mye kompetanse jeg vil, men hvis eleven ser på meg at jeg ikke takler det, man må ha litt sånn tilpasset kompetanse, både erfaring med mennesker og kompetanse - personlighet har mye å si. Påfyll når det gjelder diagnoser for å kunne takle det på riktig måte. Det å få andre yrkesgrupper inn i skolen, tror jeg hadde vært nyttig.

Oppsummert uttrykte lærerne at kompetansen sammen med personlige egenskaper, kan påvirke hvordan den voksne reagerer i situasjoner når elever utagerer. Samtlige lærere knyttet kompetansen til erfaringene med å stå overfor elever som trenger skjerming, både med ikke inngripende tiltak og inngripende tiltak, mange ganger. Lærerne tydeliggjorde at kompetansen er avhengig av erfaring som er ervervet og styrket gjennom samarbeid med kolleger om skjermingstiltak overfor elever med utagerende atferd slik lærer 5 beskrev: «man er egentlig avhengig av noen flinke voksne.» Læreren knyttet kompetansen og erfaringen til å ha gjennomtenkte rutiner og skjermingstiltak. Klare rutiner for håndtering av situasjoner som krever skjerming, kan bidra til utviklingen av kompetansen og ferdighetene som skjer gjennom erfaring. Blant annet kan lærere bli tryggere i tilnærmingen og dempe konflikten i motsetning til å trappe opp konflikten ved å reagere i affekt (Nordahl et al., 2005).

Lærerne knyttet dessuten kompetansen til relasjonskompetanse. Lærer 1 pekte på at det er viktig «at elevene stoler på deg og skjønner at du vil den det beste» når det er nødvendig med skjermingstiltak. Relasjonskompetansens betydning drøfter vi nærmere under *5.5 Skjerming som mulighet for selvregulering*. At «personlighet har mye å si» ble fremhevet av lærer 5 som viktig i arbeidet med elever som utviser utagerende atferd. Læreren knyttet det til å sette seg inn i hvordan elevene føler det. Dette er i tråd med anerkjennelsesteorien om at empati, omsorg og varme legger grunnlaget for selvfølelse hos individer (Honneth, 2008; Jordet,

2020). Kunnskap om anerkjennelse kan påvirke reaksjonsmåten hos den voksne når elever utagerer.

Som vi skrev under 5.3 *Skjerming som akutt tiltak* kan det være at det er en flytende grenseoppgang mellom helse- og opplæringssektoren. Dersom tiltak brukt i helsesektoren er nødvendig anvendt i opplæringssektoren, kan det innebære at lærere mangler kompetansen som bør ligge som forutsetning for å jobbe med helserelevante problemer. Det kan illustreres ved at lærer 5 selv pekte på «påfyll når det gjelder diagnoser for å kunne takle det på riktig måte» og «få andre yrkesgrupper inn i skolen». Når lærer 5 sa at de «havner oftere og oftere opp i situasjoner der vi ser det er barn som trenger skjerming», kan det være betegnende for en samfunnsutvikling som går i retning av forverret psykisk helse hos elever i ordinær opplæring. Beskrivelsene lærerne ga er i tråd med forslag til ny opplæringslov, som legger til grunn for forebygging at det kan være behov for å gi ansatte i skolen økt kompetanse (NOU 2019:23). Det harmonerer dessuten med høringsvaret fra *Forskningsgruppen for barnerett* (UiT Norges arktiske universitet, 2020) som ønsker seg fagkompetanse som kan rette seg mot helse og sosial i tillegg til pedagogikk i skolene. Når det er et ønske om kompetanse som er helserelevant, støtter det opp under tanken om en flytende og uklar grenseoppgang mellom helse og utdanning. Lærerne synliggjorde et dilemma med mangel på kompetanse når elever har behov for skjermingstiltak som kan være reletart til helse.

I forbindelse med samarbeid uttalte samtlige lærere at fastsatt tid til samarbeid kan gjøre skjermingstiltak forutsigbart for eleven og dem selv. Lærer 3 påpekte: «hvilke forventninger skal vi ha, har vi felles forståelse, reagerer vi på lik måte.» Utsagnet illustrer at samarbeidet omhandler sensitiv informasjon om elever som strever. Lærerne formidlet at avtalt samarbeidstid kan ivareta informasjonsutveksling om elever på egnet sted hvor elever ikke er til stede. Det synliggjøres i sitatet fra lærer 1: «dumt å ta sånt når ungene flyr rundt.» I forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23) utdypes det at som en forutsetning for å jobbe forebyggende, så må personalet ha god kjennskap til elevene. De må ha oversikt over hvor, når og i hvilken sammenheng krevende situasjoner kan oppstå (NOU 2019:23). Dette kan ses i lys av solidaritet hos (Honneth, 2008) og (Jordet, 2020) hvor elevs ferdigheter og prestasjoner hos elever må bli kjent for lærerne. Da kan det tilrettelegges slik at eleven blir etterspurt og anerkjent av medelever.

Samtlige lærere i vår studie uttrykte at tid til samarbeid om elever som kan kreve skjerming, er en svært viktig forutsetning for å kunne jobbe forebyggende. De knyttet det til muligheten for å utveksle informasjon for å kunne bli best mulig kjent med alle sider av eleven i ulike situasjoner. Lærerne synliggjorde at samarbeid kan gi «felles forståelse» som sørger for at eleven møter voksne som «reagerer på lik måte» slik lærer 3 beskrev. Dette harmonerer med det Overland (2007) skriver om kollegialt samarbeid. Samarbeider lærerne om å møte eleven gjennom en forutsigbar, autoritativ lederstil, kan det virke reduserende på elever som utagerer (Kostøl & Mausethagen, 2011; Nordahl et al., 2005; Roland, 2021). Lærerne synliggjorde et dilemma med at behovet for samarbeidstid ikke er prioritert i skolen. De pekte på at det kan resultere i en uheldig praksis dersom sensitiv informasjon må utveksles mens elever og andre er til stede slik lærer 1 beskrev det med at «ungene flyr rundt.» Det kan være en praksis i strid med taushetsplikten (Forvaltningsloven, 1967).

Det ser ikke ut til at voksentetthet er vektlagt som forutsetning for å kunne jobbe forebyggende i forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23). Lærer 5 uttalte: «det nytter ikke å skjerme noen om en ikke har en ekstra voksen som kan hjelpe til.» Sitatet er betegnende for alle lærernes beskrivelser av flere voksne som en essensiell forutsetning for å kunne jobbe forebyggende overfor elever med utagerende atferd. Lærerne synliggjorde at flere voksne kan ha en forebyggende effekt på elever som kan utagere, ved at de blir veiledet underveis i klasserommet av voksne som er tett på slik lærer 4 uttalte: «veilede slik at utagering ikke oppstår.» Dette er i tråd med ikke inngripende tiltak beskrevet tidligere under *5.2 Skjerming som forebyggende tiltak*.

God effekt av å være flere voksne ble knyttet til å kunne ivareta alle elevene gjennom at en voksen står igjen i klasserommet dersom en annen må følge en elev ut i skjermingsøyemed. Det kan illustreres gjennom det lærer 2 fortalte: «så er jeg aleine i klasserommet og SÅ skal jeg håndtere det.» Det å være flere voksne gjør at lærerne kan gjennomføre planlagt organisatorisk differensiering, og følge elever med begynnende uro ut for å jobbe på grupperom (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015).

Lærer 2 pekte dessuten på at det «trykker meg som lærer» å ha flere voksne i rommet. Tryggheten er knyttet til at læreren vet at dersom det oppstår behov for å følge elever ut, så kan det foregå på måter som er lite synlige for medelever i tråd med lavest effektive inngrepsnivå (Ogden, 2015). Når læreren er trygg, kan det ha en dempende effekt på en

konfliktsituasjon (Nordahl et al., 2005). Lærere som står i daglige situasjoner med elever som utagerer, kan oppleve det som overveldende. Det å ha flere voksne i klasserommet som man kan samarbeide med og støtte seg på, kan bidra til at lærerne klarer bedre å mestre belastningen det er å ha krevende elever. Føler læreren at den ikke mestrer belastningen, kan det i praksis bety store arbeidsmiljømessige omkostninger for lærerne og skolen (Nordahl et al., 2005).

Lærer 2 synliggjorde videre at det oppleves trygt for både eleven som skjermes og medelever å være flere voksne: «det trygger de andre elevene også.» Tryggheten ble knyttet til flere voksne som er tett på kan avverge at utagerende atferd går ut over medelever i tråd med aktivitetsplikten (Utdanningsdirektoratet, 2017). Når læreren tenker på tryggheten for elevene kan det relateres til at rettighetene til elevene ivaretas og anerkjennes. Da kan elevene utvikle selvspekt og respekt for andre (Honneth, 2008; Jordet, 2020).

Forskergruppen for barnerett (UiT Norges arktiske universitet, 2020) vektlegger også krav til flere ansatte i sitt høringssvar til ny opplæringslov (NOU 2019:23). Det er knyttet til at i skjermingstiltak som innebærer tvang, så må kravet være at det alltid er to voksne til stede. Dette sammenfaller med Helse- og omsorgstjenesteloven – hol (2011) kapittel 9. Også her synliggjøres den utydelige grenseoppgangen mellom helse og utdanning. Når lærerne selv vektlegger flere voksne som en essensiell faktor for å kunne jobbe forebyggende overfor elever som kan utagere, er det påfallende at det ikke fremheves som en faktor i forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23). Dette dilemmaet er påpekt av samtlige lærere, hvor tilstrekkelig med lærere fremstår som den viktigste forutsetningen for gode skjermingstiltak.

Befring (2018) peker på at forebygging i pedagogiske virksomheter har blitt forsømt sett opp mot forebygging i helsesektoren. Dersom elever strever på skolen med utagerende atferd, har vanskene alene blitt tillagt eleven i tråd med et kategorisk perspektiv. Forebygging av vanskene, som har vært regulert i lov- og planverk for opplæringssektoren, har dreid seg om sanksjoner overfor elever som utagerer. I forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23) ser det ut til at forebygging er knyttet til en presisering av eksisterende sanksjoner. Med ny opplæringslov forestående, kunne det vært en anledning til å gi føringer for hvordan man kan jobbe pedagogisk med ulike vansker elever har. Flere ansatte i skolen som kan legge til rette for gode, forebyggende pedagogiske opplegg, hadde kanskje gjort at nødvendigheten for å spisse reguleringen av sanksjoner falt bort.

5.5 Skjerming som mulighet for selvregulering

I figuren foran er det visuelt fremstilt at lærerne har gitt oss beskrivelser om at skjermingstiltak brukes for å øve på selvregulering. Lærerne skildret at de bruker aktivitetsplikten for godt psykososialt miljø som mulighet til å hjelpe elever å utvikle selvreguleringskompetanse. Funn i kategorien løftes frem og drøftes, og ett dilemma fremheves:

- Medelever tas ut av ordinær undervisning for å delta i skjermingstiltak overfor elever som har behov for det

Vi synliggjorde at lærerne beskrev planlagte, organiserte skjermingstiltak under *5.2 Skjerming som forebyggende tiltak*. I beskrivelsene pekte de på at det er viktig at eleven er en del av fellesskapet. Lærer 5 uttalte: «ha med seg noen som den kan jobbe sammen med, det å kunne være skjermet samtidig som man er en del av det.» Elever som blir valgt ut til å gå sammen med eleven er tilfeldig, noe lærer 3 uttrykte: «De andre elevene vil være med inn på grupperommet og jobbe.» Utsagnene illustrer samtlige læreres beskrivelser av elever som planlagt jobber i annet rom enn klasserommet, sammen med medelever. Når lærerne velger ut elever som skal jobbe sammen med eleven på eget rom, synliggjorde de at det byttes på hvilke som velges, fordi mange medelever ber om å få bli med. Eleven blir dermed ikke segregert i homogen gruppe med andre elever med vansker som krever skjermingstiltak (Nordahl et al., 2005). Lærerne tydeliggjorde at de er bevisste at eleven må være en del av fellesskapet og ha hovedtilhørighet i klassen. Slik anerkjennes elevens bidrag i verdifellesskapet (Honneth, 2008). Tilrettelegging i denne formen harmonerer med veilederen om organisering av elever (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Når lærerne sørger for at eleven som har behov for skjermingstiltak inkluderes gjennom å ta med medelever ut, kan det være problematisk. Elever tas ut av ordinær undervisning for å delta i skjermingstiltak overfor medelever. Som erfarne lærere selv, er vi klar over at praksisen ofte gjøres uten å involvere elevene det gjelder, eller foreldrene deres. Vi har ikke etterspurt lærernes synspunkter rundt dilemmaet med denne praksisen. Vi har heller ikke reflektert sammen med lærerne om hvorfor så mange medelever har lyst til å være med ut av ordinær undervisning. Kanskje det handler om at elever i for liten grad gis muligheter til å utfolde seg, og at sosial verdsetting og rettigheter for elevene ikke er godt nok ivarettatt

(Jordet, 2020). Det er en mulig svakhet i denne studien at vi ikke reflekterte sammen med lærerne om dilemmaet.

Lærerne synliggjorde at skjermingstiltak på eget rom er knyttet til å gi eleven mulighet for å regulere seg selv. De beskrev at eleven selv kan kjenne når den trenger å trekke seg tilbake, slik lærer 3 sa: «slår i bordet og sier: jeg går på grupperommet.» Når elever selv forstår at de har behov for å trekke seg tilbake for en nedregulering, viser de en gryende ferdighet i selvregulering (Kvello, 2015). Lærer 1 beskrev: «eleven blir tatt ut av rommet eller situasjonen, til den får roa seg ned.» Denne uttalelsen synliggjør at læreren vurderer at eleven trenger å trekke seg tilbake på eget rom for å skjermes. Når eleven selv ikke kan styre egne tanker, følelser og atferd, viser lærerne at de ser et behov for å veilede eleven slik lærer 3 sa: «hjelp til med å regulere.» Dette er i tråd med Kvello (2015) og hans forklaring om at elever som beveger seg utenfor sitt toleransevindu, kan ha behov for veiledning av en voksen for å komme i en nedreguleringsfase. Lærerne hjelper eleven med å regulere ned under utagering.

Lærerne knyttet hjelpen med å regulere til å veilede eleven gjennom situasjonene slik lærer 4 beskrev: «veilede slik at utagering ikke oppstår.» Samtlige lærere beskrev innholdet i veiledningen til å være å gi elevene strategier. Strategiene skal hjelpe elevene til å kjenne når de bør trekke seg tilbake på eget rom. Lærer 2 beskrev det slik: «gi dem veiledning i hvordan strategier kan hjelpe dem å klare å roe seg ned selv.» Her synliggjøres hvordan lærerne forsøker å lære eleven selvreguleringsstrategier. Elever som kan være overømfintlig for inntrykk, må øve opp toleransen innenfor toleransevinduet (Haugland & Tangen, 2012; Kvello, 2015). Når lærerne gir elevene strategier for nedregulering, er det samtidig en bevisstgjøring for eleven som gir mulighet til å øve opp toleransen.

Selvreguleringskompetanse henger nært sammen med sosial kompetanse. Lærerne skildret at elever som mangler kontroll over følelser og impulser, reagerer upassende i situasjoner slik lærer 1 uttalte: «det er ubehagelig for den at andre ser hvordan den oppfører seg.» Læreren synliggjorde at eleven taper ansikt når den handler upassende gjennom utagerende atferd (Befring & Uthus, 2019), og kan ha behov for skjerming på eget rom for å gjøre det minst mulig synlig for medelever. Det ble skildret av lærerne at eleven må beskyttes mot sosial utstøtelse slik lærer 2 uttalte: «hindre muligheten til å eksponere seg for enda mere negativ atferd og å få en enda vanskeligere posisjon i klassen».

Lærerne veileder elevene i å ta ansvar for egne følelser slik lærer 3 sa: «det er jo noe om å øve på bevisstheten på seg selv. Lærer 2 uttrykte: «Det har jo noe med å ansvarliggjøre noen av de som er rundt», og lærer 5 sa: «Det er viktig å snakke mye om det, at elevene er litt forberedt, og hva kan jeg gjøre når det går gærent?» Lærerne knyttet veiledningen rettet mot hele klassen, til å gjøre elevene bevisste på egen væremåte og rolle de kan ha overfor medelever. Disse utsagnene illustrerer at lærerne har fokus på en bevissthets- og ansvarsutviklende læreprosess (Befring, 2019a). Lærerne utviser dessuten en transaksjonelt forståelse når de ansvarliggjør alle elever i å ta hensyn til medelever. De synliggjorde at elevene påvirker hverandre med handlinger og kommunikasjon (Drugli, 2013; Jensen & Ulleberg, 2019; Kvello, 2015; Sameroff, 2009). Når lærerne bevisstgjør elevene om egen påvirkning på medelever, kan det innebære at læringsmiljøet blir positivt og virker forebyggende for negativ atferd (Ogden, 2017; Aasen et al., 2014).

Lærerne ser ikke utelukkende eleven som utagerer som problemet, i tråd med en relasjonell forståelse (Hattie, 2009; Mitchell, 2014). Når lærerne bruker planlagte skjermingstiltak og veileder for å ansvarliggjøre alle elevene, er det i tråd med forebyggende arbeid som innebærer både individ- og systemrettede faktorer (Befring & Uthus, 2019). Den planlagte tilretteleggingen med skjermingstiltak skal motvirke en ekskluderende praksis og sørge for et inkluderende fellesskap (Groven & Rostad, 2017; Nordahl et al., 2005; Nordahl et al., 2018; Øen & Krumsvik, 2021).

Da lærer 2 beskrev «ansvarliggjøring av noen av de som er rundt», er det knyttet til felles samtaler i klassen universelt. Sosial læring handler om å samtale om å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer og er grunnlaget for empati (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Samtalene lærerne oppga de bruker, er ment å utvikle empati og forståelse hos alle elevene. Slik kan medelever gi positiv læringsstøtte til elever som strever, og redusere behov for akutt skjermingstiltak (Ogden, 2017; Aasen et al., 2014). Lærerne beskrev at de jobber forebyggende universelt mot hele klassen gjennom samtaler. Det synliggjøres gjennom dette sitatet fra lærer 2: «hva de skal gjøre av strategier når de blir sånn, og tiltak på hva de andre elevene skal gjøre når det skjer.» Det kan ha en forebyggende effekt for elever som står i risiko for å utvikle problemer (selektiv forebygging), samtidig som det er rettet mot elever med kjent utagerende atferd (indisert forebygging) (Barne- og familiedepartementet, 2013).

Når Befring (2019a) trekker parallell til en medisinsk inndeling med primær- sekundær og tertiær forebygging, støtter det opp under en tradisjonell tilnærming til elever med vansker i et kategorisk perspektiv (Befring, 2018). Lærerne skildret at de både ser på individuelle faktorer hos eleven samtidig som de ser på faktorer rundt eleven (Bronfenbrenner, 1997; Drugli, 2013). De ser eleven i et relasjonelt perspektiv og tilrettelegger for forebygging gjennom pedagogisk brukte skjermingstiltak for å unngå å komme i situasjoner med akutt utagering og skjermingsbehov.

Lærerne ansvarliggjør alle elevene og gir akt på mellommenneskelige relasjoner. Det synliggjøres gjennom å «øve på bevisstheten hos seg selv» slik lærere 3 sa. Læreren knyttet det til å kunne respektere andre og å håndtere egne emosjoner. Det kan hjelpe elever å håndtere medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Lærerne synliggjorde at de veileder elevene i å ta ansvar for egne følelser gjennom en aktiv form for motivering ved å kontinuerlig oppmuntre eleven til å tro på egne muligheter for å håndtere utagering (Bandura (1997, 2012) gjengitt hos (Befring, 2019a)). Lærer 5 sa «det er viktig å snakke mye om det» og knyttet det til at læreren søker å lære elevene å ta ansvar for seg selv og medelever som en oppøving i selvdisiplin. Forstår eleven hvilke faktorer som er utløsende for regulering utenfor toleransevinduet slik vi skriver over, kan eleven kanskje klare å ta ansvar og skjerme seg selv før det går galt. Dette kaller Befring (2018) en personlig utviklingskompetanse som harmonerer med empowermentprinsippet om at eleven har forutsetning til å forstå egne problemer (Befring, 2019a).

Når lærerne bruker planlagte skjermingstiltak, kan det være for å avverge krenkelser overfor medelever. Vi belyste læreres kompetanse og kjennskap til anerkjennelsesteori under 5. 4 *Forutsetninger for skjermingstiltak*. I anerkjennelsesteorien ligger empati, omsorg og varme som grunnlag for å respektere mennesker likeverdig (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Ved at lærerne nærmer seg elever i planlagte og akutte skjermingstiltak med anerkjennelse, emosjonell støtte og empati i motsetning til refs, kan eleven lære anerkjennelse av læreren implisitt (Befring, 2018). Læreren blir en rollemodell. Dersom læreren møter eleven med krenkelser og avvisning, kan relasjonen lærer-elev fremstå negativ, og i et langtidsperspektiv virke hemmende på elevens utvikling (Drugli, 2011; Hamre & Pianta, 2001).

Derimot vil positive relasjoner mellom lærer-elev kunne virke beskyttende. Lærerne utviser omsorg når de synliggjorde at eleven har behov for veiledning for å regulere seg selv, slik

lærer 3 fortalte: «det koker, da trenger eleven hjelp til å regulere hva vi skal gjøre.» Omsorgen kan støtte opp under en god kvalitet i relasjonen med preg av nærhet, respekt og anerkjennelse, og kan slik virke beskyttende mot atferdsvansker (Drugli, 2011; Kostøl & Mausestagen, 2011; Tholin, 2003). Gode relasjoner, klasseledelse og en autoritativ væremåte kan være elementer som begrenser omfanget av utagering (Kostøl & Mausestagen, 2011; Kvello, 2015; Roland, 2021). Klarer læreren å vise disse kvalitetene i gjennomføringen av forebyggende skjermingstiltak uten å krenke eleven, unngår man å opprettholde et problemskapende mønster (Befring, 2019a).

I planlagte skjermingstiltak beskrev lærerne at eleven alltid er sammen med medelever. Inkludering har nær sammenheng med relasjoner mellom elever. Lærer 5 sa: «lekeavtaler og bygge opp relasjoner.» Læreren knyttet det til å lage avtaler som sørger for at eleven får gode relasjoner til alle medelevene gjennom å bytte på hvem som deltar. Lærer 4 knyttet inkludering til mangfold: «Klassen får forståelse for at man er ulike.» Begge disse utsagnene uttrykker at lærerne ser sosial læring knyttet til å omgås ulike typer mennesker. Lærerne synliggjorde at elevene må lære å bygge gode relasjoner seg imellom, selv om de er ulike. Lærer elever respekt og toleranse overfor hverandre, innvirker det på relasjonen mellom dem (Drugli et al., 2008). Dette harmonerer med anerkjennelsesteori om elevers kunnskaper og ferdigheter i et fellesskap som gjør at elever føler seg inkludert (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Når elever blir kjent med hverandre vil de kunne etterspørres og anerkjennes av medelever og bli invitert inn i sosiale sammenhenger (Gunnestad, 2017). Da kan det styrke selvtilliten og robusthet hos eleven.

Lærerne gir positiv læringsstøtte gjennom å lage avtaler (Arnesen et al., 2014), og tar ansvar for å skape et godt læringsmiljø og sosiale relasjoner mellom elevene. Når lærerne søker å skape gode relasjoner mellom elevene, henger det sammen med godt læringsmiljø som viktig for faglig og sosial utvikling (Hattie, 2009). Å være godtatt blant jevnaldrende og å ha venner, er en viktig stimulans for den sosiale atferden (Ogden, 2015) og kan virke reduserende på utagerende atferd. Det harmonerer med å bli anerkjent som individ i et fellesskap. Da utvikles en god selvfølelse som kan forsterke relasjoner (Honneth, 2008), og motvirke utagering.

Positive jevnalderrelasjoner kan på samme måte som læreren bidra til at elever lærer prososial atferd (Drugli et al., 2016; Nordahl et al., 2005). Dette understøtter lærernes beskrivelser om å legge til rette for å bygge opp relasjoner mellom alle elevene. Elever som ser medelever

lykkes, kan skape oppmuntring og tiltro til egne muligheter (Bandura (1997, 2012) gjengitt hos Befring (2019b)). Lærer 5 beskrev: «Jeg tenker at den sosiale treningen er superviktig.» Uttalelsen er knyttet til at elever kan lære av hverandre. Når læreren synliggjorde viktigheten av at elever ikke står utenfor sosiale relasjoner i gjennomføringen av skjermingstiltak, er det i tråd med Drugli et al. (2016) som påpeker at fravær av sosial deltakelse kan være en risikofaktor i et utviklingsperspektiv. Fravær av sosial deltakelse er fravær av anerkjennelse som blir en krenkelse av den sosiale verdsettingen og solidariteten. Det kan igjen føre til sosial motstand og konflikt for en kamp om anerkjennelse (Honneth, 2008). Denne kampen kan resultere i at eleven utagerer.

Samtlige lærere beskrev at de er opptatt av elevstemmen og elevens medbestemmelsesrett. Lærer 5 sa: «at de er med å avgjøre ting», mens lærer 1 fortalte at eleven ble spurt: «Tenker du at det er greit at vi gjør det?» Begge lærerne skildret at de snakker med eleven om skjermingstiltak både som forebyggende og akutt. Lærer 3 uttalte: «prøver i de rolige timene å få snakket om det.» Her uttrykkes det at samtalen om hva som er greit for eleven er gjort med elevens beste i tankene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Lærerne synliggjorde at skjermingstiltak er planlagt i samråd med eleven, de lytter til elevens stemme. At eleven føler seg hørt, kan ha en beskyttende faktor (Nordahl et al., 2005), og er i tråd med at barn skal bli hørt i alle saker som vedrører dem (Forvaltningsloven, 1967). Det er dessuten regulert i FNs konvensjon om barnets rettigheter (2003) og Grunnloven – Grl. – bokmål (1814), samt i overordnet del av læreplanverket hvor det tydeliggjøres at elevmedvirkning må gjennomsyre skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Lærer 3 beskrev at avtaler om skjermingstiltak gjøres «i de rolige timene» for eleven. Da samtaler læreren og eleven om hva som er mest hensiktsmessig for eleven å gjøre når den er i stressede situasjoner. Slik støtter lærerne eleven til å bli aktør i egen livssituasjon (Befring, 2019a), samtidig som fokus flyttes fra elevens vanske til elevens muligheter (Heide & Løkås, 2020). Når lærerne lar eleven føle seg forstått og lar den ha medbestemmelse, kan det virke dempende på atferd (Drugli, 2013). Det kan dessuten virke ansvarliggjørende for eleven og være utviklende for den personlige kompetansen som er nødvendig for selvregulering (Befring, 2018). Elevmedvirkning ivaretar elevens rettighet og sosiale verdsettelse; eleven anerkjennes (Honneth, 2008; Jordet, 2020).

Når det gjelder elever og mestring uttrykte lærer 3: «så vokser jo selvfølelsen til elevene, og de vil på en måte mestre mye mer på egenhånd.» Dette utsagnet illustrerer at lærerne er bevisste at mestring henger sammen med selvfølelsen. Mestringsopplevelser kan påvirke elevens selvbilde og legge til rette for læring (Amundsen, 2017; Gunnestad, 2017). Lærer 2 uttalte: «å kunne vite hvordan man kan mestre når man kommer i en situasjon hvor man ikke egentlig helt vet hva man skal gjøre.» Alle lærerne knyttet mestring til å gi eleven strategier slik at den kan få kontroll i en situasjon som kan være vanskelig. Eleven kan velge å skjerme seg selv. Lærerne synliggjorde at dersom eleven har opplevd å lykkes med en slik strategi tidligere, vil den ha selvtillit nok til å tro at den vil lykkes igjen.

Når lærerne beskrev skjermingstiltak for å hjelpe elevene med å regulere seg innenfor toleransevinduet hvor elevene skjermer seg selv eller med litt hjelp fra de voksne, kan det relateres til anerkjennelse. Lærerne bruker varme og empati for å bekrefte og anerkjenne en selvstendighet hos elevene som gjør at de føler seg verdsatt. Slik kan elevene utvikle tillit til læreren og tillit til seg selv (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Et slikt empowermentprinsipp støtter oppunder mestring som handler om å forstå og påvirke faktorer som har betydning for å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette harmonerer med Kvello (2015) når han fremhever mestringsstrategier som essensielle for hvordan utfordringer oppleves og håndteres. Dersom eleven har tro på at den har en strategi, at den vil klare å mestre å regulere seg selv, kan det være tryggheten som må til for å unngå utagering. Hva eleven tror den kan mestre eller ikke, vil i stor grad prege utfallet på reaksjonen (Bandura, 1997).

6 Oppsummering og konklusjon

Det overordnede temaet for denne studien er skjerming i ordinær norsk skole. Formålet med studien er å frembringe innsikt, kunnskap og bevissthet om tiltak i skolen som kan ha preg av skjerming i møte med elever med utagerende atferd. Vi innhentet kunnskap gjennom intervju av lærere, og fikk empiri som viser lærernes erfaringer og opplevelser av tiltak som har preg av skjerming. I styringsdokumenter som lovverk og juridiske veiledere, samt andre offentlige dokumenter, fant vi beskrivelser relatert til skjerming. Empiri fra lærerne og beskrivelsene i dokumentene nevnt, har i samspill dannet grunnlag for å løfte frem funn som er drøftet og tolket i analysen.

Gjennom analyse og drøfting søker vi å svare på problemstillingen *Hvordan og hvorfor gjennomføres skjerming i grunnskolens begynneropplæring overfor elever med utagerende atferd?* og forskningsspørsmålene *Hvordan beskriver lærere skjerming i*

begynneropplæringen? og *Hvordan beskriver styringsdokumentene begrepet skjerming?*

Styringsdokumentenes beskrivelser ble ledende for kategoriene hvor lærerne beskrev en praksis med skjerming som forebyggende tiltak og en praksis med skjerming som akutt tiltak, samt hvilke faktorer som må ligge til grunn for at skjermingstiltak kan gjennomføres.

Lærernes beskrivelser ble styrende for kategorien med mulighet for å la elever øve på selvregulering gjennom skjermingstiltak. Denne studien er basert på intervju med fem lærere som har beskrevet sine erfaringer med skjermingstiltak. Et så lite utvalg er ikke representativt for alle lærere i Norge. Vi kan ikke hevde at skjermingstiltak anvendes og gjennomføres som vanlig praksis på skoler slik vi skildrer gjennom våre funn. Likevel kan kanskje funn og dilemmaer vi peker på, gi bevissthet rundt egen praksis hos lesere av denne studien.

Skjermingstiltak brukes forebyggende. Skjermingstiltak i lys av et forebyggende perspektiv knyttet lærerne til handlinger som kalles ikke inngripende i lovverket (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Tiltakene er beskrevet som å være en voksen tett på elever man vet kan komme i situasjoner som kan gi seg utslag i utagerende atferd. Det innebærer en gjennomtenkt plan hvor det er lagt til rette for at eleven skjermes i størst mulig grad fra utløsende faktorer. Eleven plasseres i klasserommet slik at eleven opplever færrest mulig medelever som går forbi. Ved friminutter eller andre overgangssituasjoner, sørges det for at elever som kan utagere går ut eller inn først eller sist. Det brukes organisert differensiering som

skjermingstiltak (Nordahl et al., 2005). Da plasseres eleven sammen med medelever på eget rom for å jobbe i mindre gruppe med læringsarbeidet. Elever med begynnende negativ atferd, føres ut på eget rom dersom veiledning underveis ikke fører frem. Tiltakene er gjennomført med minimal bruk av fysisk kontakt, og gjøres i forkant for å redusere sjansen for utagering.

Skjermingstiltak brukes akutt. Lærernes beskrivelser av handlinger som har karakter av akutt skjermingstiltak, er knyttet til det lovverket omtaler som inngripende tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Lærerne beskrev elever med akutt utagering hvor utagerende atferd verbalt eller fysisk går ut over medelever, lærere eller gjenstander. Noen ganger må eleven med fysisk makt flyttes fra situasjonen til eget rom for å nedreguleres. Dersom lærere fysisk må gripe inn overfor elever for å avverge krenkelser mot medelever, må det vurderes etter regler for nødrett/nødverge (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Skjermingstiltak brukes for å hjelpe elever å utvikle reguleringskompetanse. Lærerne beskrev skjerming gjennom et relasjonelt perspektiv; de ser ikke utelukkende eleven som utagerer som problemet. De synliggjorde at de brukte aktivitetsplikten til mer enn avverging av krenkelser av medelever. I det forebyggende arbeidet så de muligheten til å jobbe både universelt og individuelt med reguleringskompetanse som kan redusere utagerende atferd. Lærerne skildret at de bruker de planlagte skjermingstiltakene til å la elever øve på selvregulering og sosial kompetanse. Innunder her ble rollemodeller, relasjoner, elevstemmen og mestring fremhevet som viktige komponenter.

Lærerne beskrev flere faktorer som essensielle forutsetninger for å kunne jobbe forebyggende og være i forkant av utagering hos elever. De pekte på flere rom for å kunne tilrettelegge for organisatorisk differensiering før utagering oppstår, og for å kunne skjerme elever akutt på eget rom. Når det gjelder samarbeidstid knyttet de det til å kunne snakke sammen og utveksle sensitive opplysninger om elever, med hensikt å kunne tilrettelegge skjermingstiltak best mulig. Den faktoren lærerne fremhevet sterkest, er voksentetthet. Det er knyttet til skjermingstiltak både av forebyggende og akutt karakter. Flere voksne trygger både lærerne og alle elevene fordi det er forutsigbart. Det handler om forutsigbarhet med en voksen tett på som kan hindre utagering som går ut over medelever og eleven selv, og forutsigbarhet fordi det er avklart hvem som gjør hva dersom det oppstår akutt utagering. Når det gjelder kompetanse, pekte lærerne på at personlige egenskaper, erfaring og relasjonskompetanse kan være avgjørende for hvordan den voksne reagerer i situasjoner når elever utagerer. Lærerne

beskrev at de ønsker andre yrkesgrupper inn skolen, og at de selv har behov for påfyll av kompetanse knyttet til diagnoser.

Vi ønsker å skape en særlig bevissthet rundt uheldige praksiser relatert til skjermingstiltak brukt i ordinær opplæring. Derfor fremhever og oppsummerer vi dilemmaer som ble synliggjort i analysen.

- Utydelig grenseoppgang mellom helse og utdanning hvor tiltak brukt i helsesektoren anvendes i opplæringssektoren

Lærerne beskrev en skjermingspraksis med å skille elever fra hverandre når det oppstår akutt verbal eller fysisk utagering. I definisjonen vi har lagt til grunn for skjerming i pedagogisk virksomhet, nevnes ikke tiltak med å skille elever (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Derimot finner man slik praksis regulert i lover for helsesektoren. Innenfor psykisk helsevern kan pasienter holdes atskilt for å ivareta hensynet til andre pasienter (Forskrift om bruk av skjerming i institusjoner, 2006). Lærerne beskrev en praksis hvor tiltak brukt i helsesektoren anvendes i opplæringssektoren. Det kan bety at tiltakene gjennomføres i skolen uten at man kjenner reglene for når, hvor, hvorfor og hvordan de skal gjennomføres. Det kan innebære at elevens rettssikkerhet står i fare. Dette er relatert til neste dilemma.

- Omfattende lovverk for aktivitetsplikten som kan resultere i en praksis med tvang og makt i strid med lovverket

Ved akutt utagerende atferd som går ut over medelever, lærere eller gjenstander, er lærerne forpliktet til å gripe inn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Lærerne beskrev en praksis hvor de noen ganger måtte flytte eleven med fysisk makt. I lovverk, tolkningsuttalelser, rundskriv og veiledere reguleres handlinger i forbindelse med aktivitetsplikten som er lovlige og ulovlige. Begrepene ikke inngripende og inngripende tiltak brukes i reglene for nødrett/nødverge (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I beskrivelsene av skjermingstiltakene brukte ikke lærerne disse begrepene. Det kan indikere at de ikke kjenner til reglene for nødrett/nødverge og bruk av tvang og makt. Da lærerne beskrev at de ønsket seg en konkret handlingsplan med gode rammer for skjerming i skolen, kan det støtte opp under denne indikasjonen. Noe av grunnen til at lærerne kanskje ikke kjenner reglene for ikke inngripende og inngripende tiltak, kan være at lovverk kan fremstå som utilgjengelig og vanskelig å orientere seg i. I vår

forskningsprosess med å finne relevant lovverk og andre offentlige dokumenter brukte vi tid og kløkt. Egen erfaring tilkjennegir at manglende juridisk kompetanse og uoversiktlig regelverk spredd utover mange ulike dokumenter, gjør det vanskelig å orientere seg. Dersom lovverk er vanskelig og utilgjengelig for lærere og andre ansatte, kan resultatet bli en skjermingspraksis som er i strid med lovverk. Er handlingen i tråd med lovverk, kan det likevel innebære et etisk dilemma slik vi redegjør for i neste punkt.

- Lærere må hindre krenking av elever gjennom å selv krenke elever

Aktivitetsplikten pålegger skolens ansatte å gripe inn og stanse en pågående, akutt situasjon som for eksempel en slåsskamp eller annen fysisk krenkelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her ligger et etisk dilemma: Lærerne står i fare for selv å krenke elever gjennom lovlige skjermingstiltak gjennomført med makt og tvang i tråd med nødrett/nødverge loven (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I slike situasjoner kan det oppstå et dilemma om kompetanse som behandles i neste punkt.

- Utydelig grenseoppgang mellom helse og utdanning skaper en mangel på kompetanse

Lærerne beskrev at de stadig oftere havnet opp i situasjoner hvor de ser elever har behov for skjermingstiltak. Når det gjelder kompetanse synliggjorde lærerne at de føler behov for kompetanse knyttet til diagnoser og årsaker til utagerende atferd. Det er i tråd med forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23) og høringsvaret fra UiT Norges arktiske universitet (2020) som begge vektlegger at det bør tilflytte skolene ny kompetanse. Samlet kan dette være indikasjoner på at samfunnsutviklingen går i retning av at elever i ordinær opplæring i større grad trenger ansatte med helsefaglig kompetanse. Da kan man kanskje unngå en beklagelig praksis med manglende kompetanse når det må anvendes tiltak i skolen som hører inn under helsesektoren. Dilemma med utveksling av erfaringer og kompetanse i lys av prioritert tid, er tema i neste punkt.

- Nedprioritert tid til samarbeid kan gi rom for uheldig praksis med utveksling av informasjon i strid med taushetsplikten

Lærerne pekte på dilemmaet med behov for samarbeidstid for å utveksle sensitiv informasjon om elever. Informasjonen er nødvendig for å kunne planlegge og tilrettelegge gode

skjermingstiltak både forebyggende og akutt. Felles forståelse kan sikres ved å bli best mulig kjent med alle sider av eleven i alle situasjoner, og kan være avgjørende for at eleven møter lik reaksjon hos de voksne. I forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23) ser det ikke ut til at økt tid til samarbeid er prioritert. Dersom slik tid ikke legges på timeplanen, kan det resultere i en uheldig praksis med utveksling av sensitiv informasjon på uegnede steder og tider i strid med taushetsplikten (Forvaltningsloven, 1967).

- Nødvendigheten av flere ansatte for å kunne jobbe forebyggende, og manglende krav til flere ansatte i styringsdokumenter

Samtlige lærere synliggjorde at flere voksne er den mest essensielle faktoren for å kunne jobbe forebyggende. Krav til antall ansatte nevnes ikke i forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23). Når lærere fremhever faktorer som særdeles viktig for praksisen med skjermingstiltak for å forebygge, finner vi det påfallende at det ikke vies oppmerksomhet i forslag til ny opplæringslov. Flere lærere kan bety en forebyggende praksis som bidrar til en positiv utvikling hos alle elever i et livsløpsperspektiv. Dersom skolene ikke pålegges å ansette flere lærere, kan det være at antall ansatte ikke økes. Et økonomisk hensyn på kort sikt vil kanskje ikke lønne seg på lang sikt i et samfunnsøkonomisk perspektiv.

- Elever tas ut av ordinær undervisning for å delta i skjermingstiltak overfor medelever som har behov for det

Lærerne beskrev at elever som har behov for planlagte skjermingstiltak får med seg medelever ut på grupperommet. De knyttet det til positive jevnalderrelasjoner og inkludering. Det kan være problematisk at elever tas ut av ordinær undervisning for å delta i skjermingstiltak som ikke vedrører dem. Lærerne bør avklare med eleven selv og foreldrene om det er en praksis de kan godkjenne. Dessuten kan vi undre oss over hvorfor så mange medelever har et ønske om å gå ut av ordinær undervisning slik lærerne synliggjorde.

Forebyggingen som er beskrevet i forslag til ny opplæringslov (NOU 2019:23) ser ut til å være knyttet til sanksjoner overfor elever når lærere og andre ansatte må gjøre bruk av aktivitetsplikten. Det er i tråd med Befring (2018) som skriver om en forsømmelse hvor pedagogisk forebygging virker være lavprioritert og underutviklet fra myndighetenes side, sett opp mot helsesektoren. Et litt overraskende funn i lærernes beskrivelser er hvordan de ser

aktivitetsplikten for godt psykososialt miljø som mulighet for å la elever utvikle selvreguleringskompetanse. Når aktivitetsplikten er knyttet til regulering av hvilke sanksjoner lærere har lov til å bruke, er det positivt at lærerne vinkler aktivitetsplikten som en mulighet for forebygging gjennom pedagogisk tilrettelagt organisering. Lærerne utviser omsorg, kunnskap og vilje til å gjøre det beste for elevene, uavhengig av hva som står i styringsdokumentene. Når lærerne må bruke planlagte pedagogiske skjermingstiltak som mulighet for selvregulering, kan det tyde på at elever trenger hjelp og støtte til å utvikle en sunn psykisk helse.

Vi er klar over at det ligger svakheter i denne studien, og nevner de vi kjenner til. Vi har ikke stilt lærerne direkte spørsmål om deres tanker når det gjelder skjerming i lys av aktivitetsplikten. De ble ikke spurt om skjerming i lys av tvang og makt, og om de kjenner til hva reglene for nødrett/nødverge regulerer. Da lærerne omtalte skjermingstiltakene brukte de verken begrepene aktivitetsplikt, tvang, makt eller inngripende og ikke inngripende tiltak. Dilemmaet med å avverge krenkelser og selv å utøve krenkelser mot elever, kunne vært løftet frem og reflektert over i intervjuet i større grad. Det samme gjelder dilemmaet med at elever tas ut av ordinær undervisning for å delta i skjermingstiltak som ikke vedrører dem. I etterpåklokskapens lys burde kanskje vi som forskere utformet intervjuguiden (vedlegg 2) med disse spørsmålene i utgangspunktet. Da temaene kom opp underveis i intervjuene kunne vi ha stilt oppfølgende spørsmål. Når vi mangler lærernes synspunkter om disse temaene, kan det relateres til at vi er uerfarne forskere. Heri ligger et potensial for videre forskning.

Vi kan konkludere med at lærernes og styringsdokumentenes beskrivelser av skjerming sammenfaller og bekrefter hvordan og hvorfor skjermingstiltak brukes. Skjermingstiltak brukes planlagt, både som forebygging og akutt. Dessuten bruker lærerne aktivitetsplikten forebyggende som mulighet for å utvikle selvreguleringskompetanse. Denne studien har forsøkt å frembringe innsikt, kunnskap og bevissthet om skjermingstiltak brukt i pedagogiske virksomheter. Vi har forsøkt å peke på kjente svakheter ved studien, samt overraskende funn. Vi vil igjen understreke at et lite utvalg med fem lærere ikke gir sannheten om skjermingstiltak i ordinær, norsk skole. Lesere av studien kan kanskje likevel oppleve den som relevant for egen praksis.

Aktuelle tema for videre forskning kan være en litteraturgjennomgang om skjermingsbegrepet innenfor helsesektoren. Det kan gi ideer om og forståelse for anvendelse av skjermingstiltak i

skolen. Læreres kunnskap og bevissthet om tvang og makt kan være et annet aktuelt tema som kan utforskes. Hva kjenner de til av lovverk og andre styringsdokumenter som regulerer handlingsrommet for skjermingstiltak i pedagogisk sammenheng? Kan en bevisstgjøring av lovverk endre praksis for skjerming i skolen? Hva tenker lærere om selv å krenke elever? Vi har ikke spurt om lærernes tanker om å involvere medelever i skjermingstiltak som ikke vedrører dem. Det kan stilles spørsmål ved hvorfor så mange medelever ønsker å gå ut av ordinær undervisning slik lærerne skisserte. Dilemmaet bør utforskes nærmere. Det samme gjelder elevens og foreldrenes stemme i skjermingstiltak. Deres perspektiver er interessante for å belyse om skjermingstiltak er påtvunget dem fra skolens side.

Denne mastergradsavhandlingen har vært en utviklende og læringsrik prosess. Som uerfarne forskere har prosessen bydd på utfordringer, og retrospektivt kan vi kanskje ha tilegnet oss en gryende forskerkompetanse. Vi har fått god innsikt i et komplekst tema. Funn og dilemmaer har vært bevisstgjørende. Det vil prege vår praksis og tilnærming til elever med utagerende atferd, og tiltak som kan ha preg av skjerming.

Referanser/litteraturliste

- Alvesson, M., Sköldbberg, K. & Alvesson, M. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Amundsen, M.-L. (2017). Når nederlaget starter med begynneropplæringen. *Psykologi i kommunen*, 2. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2017/Nar-nederlaget-starter.pdf>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Sørлие, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte : hele skolen med!* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. & Sørлие, M.-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørлие (Red.), *Sårbare unge : nye perspektiver og tilnærminger* (s. 86-102). Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. W. H. Freeman Co. Ltd.
- Barne- og familiedepartementet. (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge* (Rundskriv Nr. Q-16/2013). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forebyggende-innsats-for-barn-og-unge/id735078/>
- Barnelova – bl. (1981). *Lov om barn og foreldre (barnelova) 08. april 1981 nr. 7*. <https://lovdata.no/lov/1981-04-08-7>
- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene : løfterike muligheter for barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2019a). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-193). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2019b). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-547). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1997). Ecological systems teori. I R. Vasta (Red.), *Six theories of child development : revised formulations and current issues*. Jessica Kingsley Publishers.
- Børve, S., Gulbrandsen, H., Hamre, L., Johansen, L. M. & Rognstad, H. (2019). *Vold og trusler mot ansatte i skolen*. Deloitte AS. Hentet 03. mai 2021 fra https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/bruk-av-tvang-og-makt-i-skolen/?fbclid=IwAR2oxK7sFOhebajGSAWdaunoQRgmTCQmScS1Damr0dNQ0sH_FxWv9GyHKR4

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 10. mai 2021 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Drageset, S. & Ellingsen, S. (2011). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien forskning (Oslo)*, (4), 332-335. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2011.0027>
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjon i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 4. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/kvalitet-pa-larer-elev-relasjonen-i-norsk-grunnskole/>
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B., Clifford, G. & Larsson, B. (2008). Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 279-291. <https://doi.org/10.1080/00313830802025082>
- Drugli, M. B., Flygare, E. & Nordahl, T. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet 23. mars 2022, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/>
- Edgren, H., Nordberg, K. H. & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag : en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106-122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03> ER
- FNs konvensjon om barnets rettigheter. (2003). *Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, Ratifisert av Norge 8. januar 1991, Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Hentet 21.11.19 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forskrift om bruk av skjerming i institusjoner. (2006). *Forskrift om bruk av skjerming i institusjoner* 15. desember 2006 nr. 1423. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-12-15-1423>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker (Forvaltningsloven)* 10. februar 1967 nr. 79. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Fossum, S. Ø. (2011). *Utvikling og testing av et spørreskjema for å kartlegge skjerming som metode i psykisk helsevern: En pilotstudie* [Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/28227/Master-soFossum.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Groven, B. & Rostad, A. M. (2017). Forebygging og tidlig innsats - en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal Akademisk.
- Grunnloven – Grl. – bokmål. (1814). *Kongeriket Norges grunnlov (Grunnloven - Grl. - bokmål)* 17. mai 1814 nr. 1088. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>

- Gunnestad, A. (2017). Tidlig innsats for å bygge motstandskraft og mestringsevne hos barn i risiko. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal Akademisk.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haugland, Y. & Tangen, R. (2012). *Barn med ADHD i barnehagen : tilrettelegging for trivsel, lek og læring*. Kommuneforlaget.
- Heide, B. & Løkås, A.-B. (2020). Barnets stemme i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. *Spesialpedagogikk*, 1. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/barnets-stemme-i-pp-tjenestens-sakkyndighetsarbeid/>
- Helse- og omsorgstjenesteloven – hol. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (helse- og omsorgstjenesteloven) 24. juni 2011 nr. 30*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag.
- Jelstad, J. (2019). *Lærere kursen i voldshåndtering: De minste elevene er mest voldelige*. Hentet 13. august 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Utdanning%207%202019.pdf>
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene : kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Jordet, A. N. (2020). Anerkjennelse i skolen - det er altfor mange elever som strever. *Bedre skole*, 3. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS0320-WEB.pdf>
- Kostøl, A. & Mausethagen, S. (2011). Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap - kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer. *Paideia*, 2. <https://doi.org/https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/relasjonsorientert-praksis-og-stabile-laringsfellesskap/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Veiledning om organisering av elevene : Opplæringsloven § 8-2 m.m.* https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevne_oppdaterert-april-2017.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Kvillo, Ø. (2015). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lesesenteret i Stavanger. (2022). *Språkløyper*. Hentet 28. april 2022 fra <https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/begynneropplaering>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences IN. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg.). Sage.

- Lysaker, O. (2011). Anerkjennelse og menneskeverdets forankring: henimot en transnasjonal anerkjennelsespolitikk. *Etikk i praksis*, 5(2). <https://doi.org/10.5324/eip.v5i2.1773>
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning : evidensbaserede undervisningsstrategier*. Dafolo.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge - Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge, Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosialkompetanse hos barn og unge. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 99-131). Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) 17. juli 1998 nr. 61*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ot.prp.nr.22. (2008-2009). *Om lov om endringer i straffeloven 20. mai 2005 nr. 28 (siste delproposisjon – slutføring av spesiell del og tilpasning av annen lovgivning)*. <https://lovdata.no/static/PROP/otprp-200809-022.pdf>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Petherbridge, D. (2011). Introduction: Axel Honneth's project of critical theory. I D. Petherbridge (Red.), *Axel Honneth : critical essays : with a reply by Axel Honneth* (Bd. 12) (Social and critical theory). Brill.
- Psykisk helsevernforskriften. (1999). *Forskrift om etablering og gjennomføring av psykisk helsevern m.m. (psykisk helsevernforskriften)*. <https://lovdata.no/forskrift/2011-12-16-1258>
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole : relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sameroff, A. J. (2009). The Transactional Model. I A. J. Sameroff (Red.), *The Transactional Model of Development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association.
- Sivilombudsmannen. (2018). *Skjerming i psykisk helsevern - risiko for umenneskelig behandling* Hentet 05. mai 2021 fra https://www.sivilombudsmannen.no/wp-content/uploads/2018/12/Temarrapport-2018_Skjerming-i-psykisk-helsevern.pdf
- St.mld. nr. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (St. meld. nr. 6 (2019-2020))*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- St.mld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen (St. meld. nr. 31 (2007-2008))*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Statsforvalteren (2021). *Tvang*. Hentet 28. januar 2022 fra <https://www.statsforvalteren.no/nb/portal/Helse-omsorg-og-sosialtjenester/Tvang/>
- Storvik, M. (2018). *Utredning om behovet for rettslig grunnlag for bruk av ulik tvang og makt i skolen*. Hentet 17. oktober 2021 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/utredning-av-marius-storvik.pdf>
- Straffeloven - strl. (2009). *Lov om straff (Straffeloven - strl.) 20. mai 2005 nr. 28*. <https://lovdata.no/lov/2005-05-20-28>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen : en utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere?* Abstrakt forlag.
- Thomas, N. (2012). Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 19(4), 453-466. <https://doi.org/10.1177/0907568211434604>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Bruk av tvang og fysisk makt i barnehage Utdanningsdirektoratet svarer Fylkesmannen i Vestfold om bruk av tvang og fysisk makt i barnehage*. Hentet 31.10.21 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/barnehage/ovrige-tema/bruk-av-tvang-og-fysisk-makt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø Udir-3-2017 Rundskriv*. Hentet 09. september 2021 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Bruk av nødrett/nødverge og andre inngripende tiltak i skolen*. Hentet 03. mai 2021 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Bruk-av-nodrett-og-andre-inngripende-tiltak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Svar om det rettslige grunnlaget for skolemiljøtiltak*. Hentet 10. mai 2021 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/rettslige-grunnlaget-for-skolemiljotiltak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Hentet 10. april 2022 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Opplæringslova - Rundskriv, tolkingar og anna relatert innhald til paragrafar og kapittel i lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 23. april 2022 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/lov-om-grunnskolen-og-den-vidaregaande-opplaringa-opplaringslova/>
- UiT Norges arktiske universitet. (2020). *Høringssvar fra Forskergruppen for barnerett*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/?uid=9ae0e078-bf57-47c7-a1a9-0a496e3551cf>

- Viken kommunerevisjon IKS. (2019). *Vold, trusler og trakassering mot ansatte i Drammen kommune*. Hentet 03. mai 2021 fra <https://vkrevisjon.no/wp-content/uploads/2020/01/2019-Voldtrusler-og-trakassering-Drammen-kommune.pdf>
- Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European journal of special needs education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse: et komplekst fenomen*. Hentet 06. mai 2021 fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/227105/opprapp13_2014_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vedlegg

VEDLEGG 1 – SØKNAD TIL NDS

10.05.2022, 12:27

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

595234

Prosjekttittel

Skjerming som tiltak i skole, hvordan beskriver lærer skjerming som tiltak i tidlig barneskolealder?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Grethe Mjøberg, anne.g.mjoberg@usn.no, tlf: 95226366

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

pia borge johansen, piabojo@online.no, tlf: 91830434

Prosjektperiode

17.06.2021 - 15.06.2022

Vurdering (1)

28.06.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.06.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60cb5d8f-d585-4bd1-8580-4a15483970b3>

1/2

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til med prosjektet!

VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE

INTERVJUGUIDE

25. Sept. 2021

INNLEDNING

1. Introduksjon av oss som forskere og hva vi skal forske på.
2. Kort informasjon om hvordan vi bygger opp intervjuet
3. Informasjon om konfidensialitet
4. Minne om taushetsplikten til læreren og mulighet for å trekke seg.
5. Opptatt av lærerens reelle opplevelse og erfaringer.
6. Lyddopptak gjøres og slettes etter transkribering.

BAKGRUNNSOPPLYSNINGER

1. Hvor mange år har du arbeidet som lærere? Er du kontaktlærer? Utdanning?
2. For hvilket trinn? Hvilke trinn har du erfaring fra? Klassestørrelse?
3. Hvem samarbeider du med? (ulike stillinger, ikke navn)

TEMA: UTAGERENDE ATFERD:

1. Hva legger du i utagerende atferd? Kan du gi noen eksempler?
2. Hvordan opplever du som lærer at du kan håndtere elever med utagerende atferd?
3. Hvordan påvirker elever med utagerende atferd deg som lærer?
4. Hvilke tiltak har du erfaringer med i møte med elever som har utagerende atferd?
5. Hva har vært viktig for deg for å kunne tilrettelegge opplæringen?

TEMA: SKJERMING

1. Hva legger du i begrepet skjerming?
2. Kan du beskrive eksempler fra din skolehverdag hvor det brukes skjerming av elever med utagerende atferd?
3. Hvem igangsetter skjermingstiltak på skolen?
4. Skjerming kan være nedfelt i en gjennomtenkt handlingsplan.
 - a. Kjenner du til om skolen din har en slik? Hva omhandler den?
5. Hvilke tanker har du om å bruke skjerming som tiltak?
 - a. Hvordan opplever du at det kan påvirke; eleven, klassen, deg selv?
 - b. Hvem tenker du skjermingstiltak kan være aktuelt for?
 - c. Hvilke konsekvenser kan skjermingstiltak føre til?
 - d. Hvem eller hva kan skjermingstiltaket være formålstjenlig for?
6. Kan du si noe om hvordan du erfarer sammenhengen mellom skjerming og inkludering?
7. Opplever du at du har gode rammefaktorer for å kunne inkludere elever med utagerende atferd?

Er det noe vi ikke har berørt i spørsmålene som du tenker det er viktig å ta med?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skjerming som tiltak i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge læreres bevissthet rundt skjerming. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få innsikt i læreres opplevelser og tanker rundt «skjerming» av elever med utagerende atferd. Prosjektet inngår i en masteroppgave i Pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi dine erfaringer og tanker er relevante for vår problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, ønsker vi å intervjuer deg. Intervjuet er beregnet til å vare ca. 45 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi studenter som skriver masteroppgaven som vil ha tilgang til materialet. Du anonymiseres slik at navn og kontaktopplysninger blir erstattet med en egen kode. Denne er skilt fra øvrige data. Opptaket av intervjuet lagres på eksternt lagringsmedium som er beskyttet med kode, og som oppbevares innlåst. Når lydopptaket er transkribert, slettes det.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2022. Alle lydopptak slettes, og alt datamateriale anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deg som informant.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- USN ved veileder:
- Vårt personvernombud:

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Hvis du har spørsmål vedrørende prosjektet, ta kontakt med studentene

- Hege Gressli: (e-postadresse)
- Pia Borge Johansen: (e-postadresse)

Med vennlig hilsen

Anne Grethe Mjøberg
Veileder

Hege Gressli
Student

Pia Borge Johansen
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skjerming som tiltak i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signer med navn og dato)