

MASTEROPPGAVE

Lek og aktivitet som inkluderingsverktøy

På hvilken måte kan skolers deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen bidra til sosial inkludering?

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

Mai 2021

Masterstudium i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning



Sammendrag

Formålet med denne studien er å finne ut mer om hvordan deltakelse i Trivselsprogrammet påvirker inkluderingen ved deltakerskolene. Den overordnede problemstillingen lyder *På hvilken måte kan skolars deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen bidra til sosial inkludering?*

Bakgrunnen for studien er at inkludering er et sentralt prinsipp i både internasjonale og nasjonale erklæringer, konvensjoner og styringsdokument både i samfunnet som helhet, og i utdanningssektoren som denne studien kaster et blikk på. Skolene er pålagt å arbeide aktivt for å skape et inkluderende skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.14). Inkluderingsarbeidet skal skje i samarbeid mellom ansatte på skolen, elevene og de foresatte. Selv om Utdanningsdirektoratet skiller mellom faglig, sosial og psykisk inkludering, så presiserer de at inkluderingsformene er tett knyttet til hverandre. I denne studien har vi valgt å se på sosial inkludering, som defineres som muligheten alle har til å delta aktivt i samspill med sine jevnaldrende. Sosial inkludering bygger på at alle elever kan delta i læringsaktiviteter med andre på en skole med et godt psykososialt miljø. Alle elever skal også ha mulighet til å utvikle gode relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Skoler kan velge mellom et stort antall ressurser og program i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø, og Trivselsprogrammet er bare en av mange muligheter. I Norge, Sverige og på Island deltar cirka 1400 skoler i programmet. Ved å kartlegge på hvilken måte deltakelse i programmet kan bidra til sosial inkludering, så kan skoler få mer informasjon om hvordan deltakelse i programmet kan påvirke inkluderingsarbeidet. Dette kan være nyttig for skoler som vurderer om de vil benytte Trivselsprogrammet i sitt skolemiljøarbeid.

For å belyse problemstillingen har vi valgt å benytte en kvalitativ tilnærming, og innfallsvinkelen er en fenomenologisk kasestudie. Årsaken er at når vi undersøker fenomenet sosial inkludering og hvordan et program påvirker hendelsene i en institusjon, så er det deltakernes refleksjon og opplevelse som står sentralt i både problemstilling og studien som helhet. Innsamlingsmetoden er bruk av kvasistatistikk og semistrukturerte intervju. Informantutvalget består av 22 skoleansatte på surveyen, og 14 intervjuinformanter fordelt på elever, lærere, skoleleder, foreldre, skoleeier, ansatte i og grunnlegger av Trivselsprogrammet. Informantene representerer flere ulike skoleslag i fire kommuner. Ettersom det er

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

informantenes erfaringer som står i sentrum for problemstillingen, så er det deres perspektiv som i blir beskrevet i datamaterialet. De innsamlede dataene er sortert, systematisert og analysert i lys av utvalgt litteratur og teori. Studien er knyttet til sosiokulturell læringsteori. Studien har sine begrensninger. Operasjonaliseringen av indikatorer for sosial inkludering bygger på utvalgt teori og styringsdokumenter. Et annet litteraturutvalg kunne gitt andre indikatorer. Vi valgte å ha et bredt spekter av informantgrupper, noe som gikk på bekostning av antallet informanter i hver kategori. Pandemien Covid-19 gjorde at skoler stengte, og trivselsaktiviteter opphørte i tiden vi gjennomførte studien. Det kan ha påvirket antallet informanter vi fikk, samt informasjonen vi mottok fra informantene.

Analysen viser at alle informantene har en relativt lik forståelse av begrepet inkludering, og både elever, ansatte og foresatte mener at deltakelse i Trivselsprogrammet har en inkluderende effekt. Informantene trekker særlig frem at deltakelse i Trivselsprogrammet reduserer konflikter og mobbing, samtidig som det skaper trivsel, gode relasjoner og vennskap. Alle disse indikatorene beskriver hvordan deltakelse i programmet bidrar til sosial inkludering. Trivselsprogrammet blir av informantene kritisert for å ikke være godt nok tilrettelagt for ungdomsskolen. De andre kritiske evalueringene vi fikk gjennom vår datainnsamling, knytter seg til skolenes implementering av programmet. På skoler som ikke fulgte programbeskrivelsen opplevde noen skoler uheldige situasjoner i forhold til ekskludering i stedet for inkludering. Et stort flertall av våre kilder var veldig godt fornøyd med hvordan deltakelsen i Trivselsprogrammet bidro til sosial inkludering. Programmet har et forbedringspotensial i forhold til å fungere like godt på alle aldersgrupper, og skoler har et forbedringspotensial i forhold til implementeringen og bruken av programmet.

Abstract

The purpose of this master thesis is to examine how participation in Trivselsprogrammet influences on the inclusion in schools. The main research question is: How can school participation in a program for activity and inclusion contribute to social inclusion?

Inclusion is a central principle in both international and national declarations, conventions and administrative documents in both society and the educational system, which this study casts a glance at. All schools are instructed to work actively to create an inclusive school environment which promotes good health, well-being and learning for all (UDIR, 2020a, p.14). Both employees, students and parents must contribute to create inclusion in schools. The educational department makes a distinction between inclusion regarding professional learning, social and psychological inclusion. However, they also claim that the different types of inclusion are closely connected to each other. We have chosen to focus on social inclusion in this study. Social inclusion is defined as the possibility everyone has to active participation with other students. Social inclusion is based on the opportunity every student has got regarding participation in learning activities in schools which have a good psychosocial environment. All students are entitled to the opportunity to evolve good relations to other students and adults (UDIR, 2020b). There are a lot of different resources and programs that schools can utilize in the process of creating a good learning environment for all.

Trivselsprogrammet is one of the many programs schools can participate in. In Norway, Sweden and Iceland there are approximately 1400 participating schools. We will try to map out if and how participation in Trivselsprogrammet contribute to social inclusion. The results of our investigation can hopefully contribute to schools in their search for information regarding enhancing learning environmental programs.

To shed a light on the research questions, a qualitative study has been conducted. The approach is a phenomenological case study. We have chosen this approach based on the main reason of this study. When we study how people understand the term *social inclusion*, and how a program affects the course of events regarding inclusion in schools, we gather the informants' reflections and experiences related to the effect of this program. Their opinions are central in both research questions and the entire study.

We have used quasi-statistics and semi-structured interviews in this inquiry. 22 school employees completed the survey. 14 people were interviewed. The group of informants who were interviewed, consisted of students, parents, teachers, school-leaders, school-owners, one employee in Trivselsprogrammet and the founder of the program. The informants represent

different types of schools in four municipalities. The experiences and perspectives of the informants is the main focus in this study, and their reflections form the main part of the findings. Our findings are sorted out, systemized and analyzed in light of previous research of the field and relevant theories. The master thesis is affiliated with sociocultural learning theories.

The study has limitations. We have used indicators for social inclusion based on a selection of theory and administrative documents. A different selection of literature could have given other indicators of social inclusion. We have chosen to have a wide range of informant groups at the expense of the number of informants in each group. All the schools in Norway closed due to the pandemic Covid-19. The activities related to Trivselsprogrammet was also affected in the period of time we carried out this study. This may have influenced the number of informants who participated in the survey, and it may also have influenced the information we gathered from all our informants.

The data analysis shows that all informants have a relatively similar view of what the term *inclusion* means to them. Both students, parents and school-employees claim that participation in Trivselsprogrammet has an effect on inclusion. All the informants say that participation in Trivselsprogrammet reduces conflicts and bullying in their schools. They also claim that participation in the program causes well-being, good relations and increases the amount of friendships between students. These are all indicators of social inclusion.

Trivselsprogrammet is criticized for not being functional in secondary schools. Other critical evaluations which our investigation showed, relates to how schools implement the program. Unfortunate experiences happened in schools who did not follow the instructions and main ideas of Trivselsprogrammet. These schools experienced excluding incidents. The majority of our informants were very pleased with how participation in Trivselsprogrammet contributed to social inclusion. The program has a potential for improvement regarding how good the program works in different school-types, and schools also have an improvement potential regarding how they implement and use the program.

Forord

I det tiden nærmer seg slutten på et fire års masterstudium, er det mange som fortjener både takk og varme tanker. Forut for Covid-19 kunne vi ha tilført klapp på skulderen eller klem i tillegg. Det hadde vært det enkleste å si at ingen nevnt – ingen glemt, men det enkleste er jo ikke alltid det beste.

Først og fremst vil vi takke vår positive, men kritiske og dyktige veileder Dan Roger Sträng. Du omtalte deg selv som vår kritiske venn, og det syntes vi var et godt uttrykk. Vi skriver om hvor viktig det er å ha venner i oppgaven, og du var vennen som ga oss retning og holdt oss igjen da vi tok litt av.

I samme anledning vil vi også rette en stor takk til resten av de ansatte som har vært involvert i dette masterstudiet ved Høgskolen i Østfold. For en spennende og lærerik reise det har vært. Våre medstudenter fortjener også en takk, og det er trist at pandemien setter en stopper for en sosial avslutning. Det har vært utrolig hyggelig å bli kjent med dere, og vi håper at kontakten fortsetter utover studietiden.

Å ta et masterstudium ved siden av full jobb krever at man har positive og støttende arbeidsgivere. Vi vil takke for at vi fikk muligheten. Stor takk også til våre kollegaer på Eide skole, for forståelse for at vi har vært både litt opptatte og fraværende de siste årene.

Vi må også rette en stor takk til alle informantene våre. Maken til positiv og hjelpsom holdning skal man lete lenge etter. Datainnsamlingen gikk knirkefritt fra start til mål (midt i en pandemi) på grunn av dere.

Sist, men ikke minst må vi takke familien vår. Tidsprioriteringene har vært harde de siste årene, og det har i mange tilfeller gått utover dere.

En fire års spennende reise nærmer seg slutten, og den hadde ikke latt seg gjennomføre uten alle disse gode hjelperne. Nok en gang – tusen takk!

Innledningsvis i forordet sa vi at det enkleste ikke nødvendigvis er det beste, og slik har det også vært i utarbeidelsen av denne masteroppgaven. I stedet for å fordele arbeidsoppgaver mellom oss, har vi begge to gjort alt arbeidet med oppgaven sammen. Mer arbeidsomt – ja, men også veldig lærerikt og utviklende.

Vi takker for oss ved å ønske leserne av denne masteroppgaven – god lesing.

Kopervik 13.05.2021

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract	iii
Forord	v
Figurliste.....	ix
Tabelloversikt.....	ix
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for tema.....	1
1.2 Studiens formål	3
1.3 Problemformulering med problemstilling.....	3
1.4 Begreper	3
1.5 Avgrensinger	5
1.6 Presentasjon av tidligere forskning og relevante datainnsamlinger	5
1.6.1 Litteratursøk	6
1.6.2 Litteratursammendrag	7
2.0 Teori	20
2.1 Det sosiokulturelle paradigmet.....	21
2.1.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	24
2.1.2 Vygotskys proksimale utviklingssone.....	26
2.1.3 Bruners støttende stillas (scaffolding).....	26
2.1.4 De generaliserte og signifikante andre	27
2.1.5 Mestringstro (self-efficacy).....	28
2.1.6 Maslows behovspyramide	30
2.2 Positiv psykologi	31
3.0 Inkluderende læringsmiljø.....	32
3.1 Relasjoner mellom barn	32
3.2 Interaksjoner og sosial læring	33
Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld	vi

3.3 Interaksjonens betydning for selvbilde og selvfølelse	34
3.4 Temperament og relasjon mellom elever	34
3.5 Deltakelse, tilhørighet og vennskap	34
3.6 Skolemiljøtiltak for elever med særskilt sårbarhet.....	35
3.7 Helhetlig arbeid med læringsmiljøet.....	36
3.8 Inkludering og skolens læringsmiljø.....	38
3.9 Relasjoner mellom elevene	39
3.10 Involvering av elever i arbeidet med læringsmiljøet.....	40
4.0 Metode.....	40
4.1 Kvalitativ metode	42
4.1.1 Kvasistatistikk og semistrukturerte intervju.....	45
4.2 Datainnsamling.....	46
4.2.1 Presentasjon av informantene.....	50
4.2.2 utfordringer ved datainnsamling	51
4.2.3 Vurdering av metodevalget	52
4.3 Dataanalyse	53
4.3.1 Gjennomføring av dataanalyse.....	53
4.4 Validitet.....	56
4.4.1 Validitet i denne studien.....	57
4.5 Reliabilitet	58
4.6 Etikk og personvern	59
4.7 Begrensninger.....	61
5.0 Presentasjon av funn.....	61
5.1 Hovedtrekk og kategorier.....	62
5.2 Inkludering	63
5.2.1 Hva er inkludering?.....	63
5.2.2 Vennskap og utenforskap	66

5.2.3 Gode relasjoner til medelever og opplevd inkludering	67
5.2.4 Ekskludering som følge av deltakelse i Trivselsprogrammet	69
5.2.5 Elever med særskilt sårbarhet	72
5.2.6 Den viktige leken og Trivselsprogrammet	74
5.3 Trivselsprogrammets tilknytning til lovverk, styringsdokumenter og læreplan	76
5.4 Engasjement og motivasjon hos elever og ansatte	79
5.5 Tilrettelegging for Trivselsprogrammet	81
5.6 Evaluering av Trivselsprogrammet	82
5.7 Kritikken mot Trivselsprogrammet	84
6.0 Drøfting	87
6.1 Inkludering	87
6.2 Elever med særskilt sårbarhet	90
6.3 Evaluering av Trivselsprogrammet	92
7.0 Konklusjon og veien videre.....	95
Litteraturliste	I
Vedlegg	IX
Oversikt over vedlegg	IX
Vedlegg 1: Meldeskjema NSD.....	X
Vedlegg 2: Godkjenning og vurdering fra NSD	XXII
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	XXIV
Vedlegg 4: Søkestrategi/litteraturreview.....	XXIX
Vedlegg 5: Survey	XXXVIII
Vedlegg 6: Intervjuguider	XLII
Vedlegg 7: Utdrag Trivselsundersøkelsen 2013 - 2019	L
Vedlegg 8: Skjematisk oversikt over studiens mål, problemstilling og metode	LV
Vedlegg 9: Eksempel fra inkluderingsdebatten	LVII
Vedlegg 10: Oversiktstabell med funn knyttet til litteratur og teori	LVIII

Figurliste

Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske miljømodell (Årdal, Larsen, Holsen og Samdal, 2015, s.14)	25
Figur 2:Oversikt over ulike teorier (etter Postholm, 2011, s.20)	42
Figur 3: Plassering av sosiokulturell teori (etter Postholm, 2011, s.23)	43
Figur 4: Ansattes syn på endringer av utenforskap og vennskap	66
Figur 5: Ansattes syn på endringer i relasjoner og inkludering	68
Figur 6: Negative konsekvenser av deltakelse i Trivselsprogrammet.....	69
Figur 7: Erfaringer med elever med særskilt sårbarhet	72
Figur 8: Inkluderingsindikatorer for elever med særskilt sårbarhet	74
Figur 9: Trivselsprogrammets påvirkning på utvalgte faktorer innenfor elevenes skolemiljø	77
Figur 10: Engasjement hos elever og ansatte	79
Figur 11: Evaluering av Trivselsprogrammet	83

Tabelloversikt

Tabell 1: Gruppering av tema og variabler i surveyen.....	47
Tabell 2: Presentasjon av informanter.....	50

1.0 Innledning

Inkludering er et sentralt og viktig prinsipp både i nasjonale og internasjonale erklæringer, konvensjoner og styringsdokument. Inkludering omtales som et komplekst begrep, og som påvirker mye av det som skjer både i skolene og i samfunnet for øvrig (Fagerlid Festøy og Haug, 2017, s.56). Effekten av inkludering virker inn på mange av de sentrale prosesser som skolene skal legge til rette for. Statlig spesialpedagogisk tjeneste [Statped] (2020) beskriver inkludering som fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte.

I læreplanverkets overordnede del skriver Utdanningsdirektoratet [UDIR] at «(...) skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (UDIR, 2020a, s.14). Et inkluderende skolemiljø omtales videre som grunnlaget for en kultur der elevene kan få både faglig og sosial utvikling. UDIR deler inkludering i skolen inn i tre underkategorier; faglig, sosial og psykisk inkludering. I denne studien er det særlig den sosiale inkluderingen vi ser på, noe som UDIR definerer som muligheten for alle elevene til å delta aktivt i spill med sine jevnaldrende. Sosial inkludering fremmes gjennom deltakelse i læringsaktiviteter sammen med andre, og ved å legge til rette for et godt psykososialt miljø, der alle har mulighet til å utvikle gode relasjoner (UDIR, 2020a, s.14). Nilsen (2017, s.26) fremhever at man må ha en *reell* mulighet til å være en del av det sosiale miljøet for å kunne oppnå en sosial inkludering. Statped (2020) beskriver inkluderende praksis som en kontinuerlig prosess, og at skoler ikke kan omtales som inkluderende eller ikke, men som mer eller mindre inkluderende.

1.1 Bakgrunn for tema

Selv om verden opplever en stadig voksende velstandsøkning, så øker graden av sårbarhet, ulikhet og ekskludering både innenfor og på tvers av samfunnsgrupper over hele verden (UNESCO, 2015, s.9). Utdanningssystemet må finne løsninger på disse utfordringene, fordi utdanningsinstitusjonene må forholde seg til og rette seg inn etter samfunnet de fungerer i (Persson, 2017, s.8; UNESCO, 2015, s.10). Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) startet for alvor veien mot inkludering, og inkluderingsdebatten som ble skapt er fortsatt både aktiv og aktuell (eksempel vist i Vedlegg 9).

Salamanca-erklæringen representerte et fokusskifte fra enkeltelevens særskilte behov til skolars evne til å imøtekomme at alle barn skal gå på sin vanlige nærscole. Skolenes rolle

som inkluderingsmekanisme i samfunnet ble mer sentral, og ble omtalt som et effektivt middel i bekjempelse av diskriminering og ekskludering.

Skolene er pålagt å arbeide aktivt for å skape et inkluderende skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring for alle. I dette arbeidet kan de velge blant en mengde ulike ressurser og program som alle kan bidra på sin måte i prosessen med å skape et godt skolemiljø.

Trivselsprogrammet er et av mange slike program, og i denne studien har vi undersøkt hvordan et utvalg voksne og barn med kjennskap til Trivselsprogrammet opplever at deltakelse i programmet kan bidra til sosial inkludering ved deltakerskolene.

Trivselsprogrammet er et program for aktivitet og inkludering, og ble bygget på prinsipper fra Olweus-programmet (Olweus, 1993; Olweus, Limber og Breivik, 2019) og tankene til Asbjørn Flemmen om lek og inkluderingseffekten av lek (Flemmen, 2003 og 2009). Noen av grunntankene er å få til en positiv klimaendring, å skape bedre relasjoner mellom elevene, samt å etablere flere positive og trygge arenaer for barn til å utvikle seg og lære i. Det er sentralt i programmet at elever er aktive deltakere i driften av programmet ved deltakerskolene. Fokuset i Trivselsprogrammet er at det å skape noe positivt medfører at det negative begrenses, forhindres og forebygges.

Dette er i tråd med Eriksen og Lyng (2018, s.54) når de trekker opp kjerneprinsipper for å utvikle gode og positive relasjoner på en skole. Disse kjerneprinsippene omhandler positivt elevsyn, forsterking av positiv atferd fremfor korrigerende av negativ atferd, relasjonsbygging og involvering av ledelsen (Eriksen og Lyng, 2018, 54). Et aktivt og systematisk arbeid med trivsel er ikke bare en forpliktelse gjennom Opplæringslovens §9A, men et fundament for psykisk helsefremmende arbeid i skolen (Ekornes, 2018, s.18). UDIR fremhever at skolen som en sosialiseringsarena er like viktig som skolen som læringsarena. På skolen skal elevene lære å ta del i det sosiale fellesskapet og bli samfunnsborgere, gjennom å få rikelig anledning til å etablere, opprettholde og utvikle vennskspsrelasjoner (Nordahl et al., 2009, s.26).

Tilrettelegging for aktiviteter som gjør at alle elever kan ta del i dette fellesskapet er viktig (Eriksen og Lyng, 2018, s.8; Nordahl et al., 2009, s.26).

Det finnes mange årsaker til at elever opplever mangel på inkludering, og i kapittel 1.4 gjøres det rede for elevgruppen *elever med særskilt sårbarhet*. Elever kan ha ulike årsaker til at de er sårbare, og de kan ha ulik tidshorisont på sårbarheten. Felles for disse elevene er at de er mer utsatt for ekskludering enn andre elever. Inkludering er et fundament for læring og livsmestring, men mange elever har en hverdag som er preget av ekskludering og stigmatisering (Raskaunas og Modell, 2011, s.60). Kvaliteten på den sosiale interaksjonen er

en viktig faktor i menneskers kognitive utvikling (Lundh & Hjelmbrekke, 2017). Inkludering handler om å skape en skole der alle elevene kan lykkes, og dermed også om å hindre frafall, demme opp for motløshet og om å skape selvtillit. «Det handler om å bygge opp under livsmestring» (Lundh & Hjelmbrekke, 2017).

1.2 Studiens formål

Formålet med denne studien er å forsøke å finne ut hvordan elever og voksne opplever at skolars deltakelse i et program for aktivitet og inkludering kan bidra til sosial inkludering. En studies formål kan bygge på flere målsettinger. Våre mål for dette arbeidet er at vi ønsker å lære mer om inkludering, og om hvordan deltakelse i et program for aktivitet og inkludering kan bidra til sosial inkludering ved deltakerskolene.

1.3 Problemformulering med problemstilling

Vi har valgt følgende problemstilling for å finne svar på studiens formål:

På hvilken måte kan skolars deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen bidra til sosial inkludering?

For å finne svar på denne problemstillingen har vi følgende forskningsspørsmål:

Hvilke styrker og svakheter ved et program for aktivitet og inkludering trekkes frem av informanter som kjenner eller bruker programmet?

Hva karakteriserer inkluderingen ved skoler som deltar i et program for aktivitet og inkludering?

Hvordan opplever et utvalg ansatte og elever ved skoler som deltar i et program for aktivitet og inkludering at aktivitetene bidrar til sosial inkludering?

Det finnes mange forskjellige program, ressurser og tiltak som kan styrke inkluderingsarbeidet ved skoler, og som kan bidra til at skolene blir gode og inkluderende steder å være for alle elever. I vår søken etter svar på forskningsspørsmål og problemstilling, har vi valgt å se nærmere på et av programmene som kan bidra til sosial inkludering. Dette programmet kalles Trivselsprogrammet, og blir presentert nærmere i kapittel 1.6.2.1.

1.4 Begreper

Det er noen sentrale begreper i studien som det er viktig å definere og redegjøre for.

Begrepene er *inkludering, sosial inkludering, trivsel og elever med særskilt sårbarhet*.

Inkludering er et stort og omfattende begrep, og omtales som et komplekst begrep (Fagerlid Festøy og Haug, 2017, s.56; Olsen, 2014, s.39). I mange tilfeller omgås en definering av begrepet gjennom å sette opp en rekke beskrivende kriterier for eller beskrivelser av inkludering eller inkluderende praksis. Ainscow, Booth og Dyson (2006, s.14) hevder at det Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

er stor variasjon i måtene begrepet inkludering blir definert på. De legger frem to hovedkategorier; beskrivende eller normative definisjoner. De beskrivende definisjonene inneholder ofte ulike elementer som utgjør en inkluderende praksis, mens de normative omtaler hvordan vi ønsker at begrepet skal bli benyttet.

Innenfor skole snakker man gjerne om inkluderende praksis ved skoler eller inkluderende utdanning. Acedo, Ferrer og Pàmies omtalte i 2009 at inkluderende utdanning var en av de største utfordringene verden står overfor innen utdanningssektoren, og at inkludering både er en kontinuerlig prosess og et mål for prosessen (2009, s.227). Regjeringens ekspertgruppe som arbeidet med forståelse av inkluderingsbegrepet opererer med en inndeling, der de deler inkludering inn i faglig, sosial og psykisk inkludering (Nordahl et al., 2017, s.26)

Når vi i denne oppgaven bruker begrepet inkludering, er det i hovedsak den sosiale inkluderingen vi omtaler. UDIR definerer sosial inkludering som muligheten for at alle kan delta aktivt i samspill med jevnaldrende, og utvikle gode relasjoner (2020a).

Trivsel (Well-being) står sentralt i denne studien. I viktige utdanningspolitiske dokumenter som eksempelvis Opplæringslova (2008, §1-1 og 9A), flere stortingsmeldinger (for eksempel: Meld. St. 21 (2016-2017), s.32; Meld. St. 6 (2019-2020), s.7), dokumenter fra Utdanningsdirektoratet (2020a; 2020b) og Sosial- og Helsedirektoratet (Nordahl et al., 2006, s.30) fremheves viktigheten av elevers trivsel på skolen. Trivsel på skolen bygger blant annet på hvorvidt elever føler seg inkludert i skolemiljøet (Helsedirektoratet, 2015, s.8). I forskning og dokumenter fra andre land har begrepet trivsel gjerne blitt knyttet til begrepet *Well-being* (Tveitereid, 2015), men det finnes mange ulike ord og begrep som kan relateres til det norske begrepet *trivsel*. Begrepet *Well-being* har så mange nyanser av forståelser for begrepet, at Helsedirektoratet i 2015 utga en publikasjon som har tittelen *Well-being på norsk* (Carlquist, 2015). I denne publikasjonen fremheves det at begrepet *Well-being* ofte får ulikt betydningsinnhold relatert til hvilket fagområde forskningen og litteraturen knytter seg til. I relasjon til skole og utdanning både kan og blir *Well-being* oversatt og tolket som *trivsel*.

Elever med særskilt sårbarhet blir omtalt flere steder i teksten, og alle elever kan være mer eller mindre sårbare i kortere eller lengre perioder av livet (UDIR, 2019b, s.2; Veland og Hamm, 2015, s.52-53). Faktorer som påvirker en elevs sårbarhet blir gjerne delt inn i kategorier som individuelle-, familiære-, jevnaldrende- og miljøfaktorer. De individuelle sårbarhetsfaktorene kan igjen knyttes til eksempelvis sykdom, diagnoser, temperament eller språkvansker. De familiære sårbarhetsfaktorene kan knyttes til for eksempel omsorgssvikt, psykisk sykdom, rus, konfliktnivå eller samlivsbrudd. Jevnaldrende som sårbarhetsfaktor kan

være ulike former for mobbing eller vansker med å etablere og opprettholde vennerelasjoner. Miljøfaktorer som kan skape sårbarhet hos elever er eksempelvis fattigdom, kriminalitet eller mangel på sosialt nettverk (UDIR, 2019b, s.2; Veland og Hamm, 2015, s.52-53). UDIR fremhever videre at skolemiljøet både kan forsterke og beskytte mot disse sårbarhetsfaktorene.

1.5 Avgrensinger

En masteroppgave har både en tidsmessig og en størrelsesmessig ramme som medfører at det er nødvendig å gjør rede for noen avgrensinger i forskningsarbeidet. Vi har avgrenset oss til å se nærmere på et av flere mulige program som skoler kan bruke i inkluderingsarbeidet sitt. Programmet vi valgte var Trivselsprogrammet. Vi har undersøkt hvilken opplevelse mennesker med kjennskap til Trivselsprogrammet har i forhold hvordan deltakelse i programmet kan bidra til sosial inkludering.

Det er flere av temaene vi omtaler som hadde vært store nok til egne masteroppgaver, og derfor har vi måttet ta en del avgrensende valg. Innenfor temaet lek er det mye vi kunne ha skrevet om, og mange personer vi kunne hentet teori fra både nasjonalt og internasjonalt. Vi har begrenset oss til hovedsakelig å benytte Asbjørn Flemmen (2003; 2009; 2018; 2019). Årsaken er at Trivselsprogrammet selv brukte Flemmen i utarbeidelsen av programmet. Inkludering er også et stort tema, og vi har dermed måtte ta mange avgrensende valg. Vi har valgt å bruke en del innhold fra styringsdokumenter for skolene, på bekostning av å gå enda mer i dybden på temaet inkludering og sosiokulturell teori. Årsaken til dette valget er at styringsdokumentene er så sentrale for skolars arbeid, og at studien vår er knyttet til skoler.

1.6 Presentasjon av tidligere forskning og relevante datainnsamlinger

Ifølge Boote og Beile er det bred enighet om at et metodisk håndverk og et forskningsdesign bør inneholde en litteraturreview (2005, s.3-4). De hevder videre at en slik review er grunnlaget for all nyttig forskning (2005, s.3). Størrelsen på litteraturgjennomgangen er tilpasset omfanget på arbeidet, og skal gi både oss som utfører arbeidet og dere som leser resultatet en oversikt på forskningsfeltet. Litteraturreviewen bygger dermed opp under posisjoneringen denne studien har på feltet. Boote og Beile (2005, s.3) hevder at en god review er enda viktigere innenfor utdanningsforskning enn innenfor andre fagfelt og disipliner, fordi temaene som det blir forsket på er mer uoversiktelige, komplekse og krevende. Videre slår Boote og Beile fast at ingen forskning kan bygge på intuisjon og oppfatninger, og at god forskningskvalitet innebærer at forskningen utvikler vår kollektive forståelse. For å få til dette må forskerne ha oversikt og forstå hva som har blitt gjort på

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

forskningsfeltet tidligere, styrkene og svakhetene ved den eksisterende forskningen og hva forskningsresultatene impliserer. En god litteraturgjennomgang gir oss dermed muligheten til å bygge vårt arbeid videre på det som allerede har blitt forsket på (Befring, 2010, s.51; Bryman, 2016, s.6; Cohen, Manion og Morrison, 2011, s.112; Krumsvik, 2014, s.84; Silverman, 2011, s.46).

Utarbeiding av en god og grundig litteraturreview er en prosess som er like krevende som den er utviklende. At arbeidet omtales som en prosess er bevisst, fordi arbeidet setter i gang en utvikling på flere plan. Man utvikler seg både i dybden og bredden på fagfeltet, og grunnlaget for selve oppgaven modnes. Arbeidets posisjonering blir også mer presis. For å utføre en god review, og dermed også få god innsikt og oversikt, må arbeidet gjøres systematisk og stringent. Søkene må være selektive, presise og avgrensede for at resultatet skal bli bra. Da finner man relevant forskning, noe Maxwell (2006, s.29) fremhever som essensielt i en god review. Silverman (2011, s.46) påpeker også at datamengden må være overkommelig for å kunne resultere i en god analyse, og man faktisk ikke har oppnådd noen ting før forskningsfunnene er analysert. I neste kapittel beskrives vårt reviewarbeid i denne studien.

1.6.1 Litteratursøk

Arbeidet med litteratursøket til denne studien tar utgangspunkt i en femtrinnsmodell fra Cresswell (2012, s.90-98). Man starter arbeidet med å identifisere typiske og sentrale begrep til litteratursøket. Deretter søker og finner man litteratur, for så å sjekke om det man har funnet er relevant. Man organiserer så utvalget man har gjort, før man til slutt skriver en litteraturgjennomgang. I vårt arbeid med litteratursøk brukte vi flere søkemotorer og databaser, både nasjonale og internasjonale. Silverman (2011, s.46) påpeker at det er lurt å søke litt bredt i begynnelsen for å danne seg et oversiktsbilde over forskningsfeltet, men at den store tilgjengelige datamengden gjør at man må være veldig bevisst og selektiv i sine valg av søkeord og databaser. Vi benyttet søkebasene Eric, Google Scholar, PsycINFO, Idunn og ODA. Vi opprettet også konto på Researchgate, og fikk tilgang til noen aktuelle artikler derfra. Vedlegg 4 viser grunnlagskriteriene for litteraturen vi har benyttet i litteraturreviewen. For å imøtekomme det Silverman (2011, s.46) fremhevet som viktig vedrørende overkommelig og håndterbar datamengde, må derfor søkeord og databaser velges nøye ut. Problemstillingen i vår studie lyder: *På hvilken måte kan skolars deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen bidra til sosial inkludering?*

Vi kombinerte begrepet sosial inkludering med aktivitets- og anti-mobbeprogram på barne- og ungdomsskolenivå. Trivselsprogrammet finnes bare i Norge, Sverige og på Island, men vi søkte etter forskning på lignende program i andre land.

I tillegg bygger Trivselsprogrammet på grunnprinsipper fra Olweusprogrammet (Hazelden Foundation, 2016; Olweus, 1993), samt Asbjørn Flemmens litteratur om lek (Flemmen 2003; Flemmen, 2009). Litteratursøket skjer i hovedsak i en tidlig fase av en studie, og utgangspunktet for søkene våre var dermed inkludering/inkludasjon, aktivitets- og inkluderingsprogram, anti-mobbeprogram, Trivselsprogrammet, Olweusprogrammet, Flemmen og lek. Kombinasjoner av disse begrepene sammen med aldersspennet for grunnskolealder ga oss rikelig mengde av tilgjengelige data.

Krumsvik (2014, s.85) påpeker at en dårlig eller mangelfull litteraturreview vil skape en negativ dominoeffekt for resten av arbeidet man holder på med. For å finne relevant forskning og en overkommelig mengde data, måtte vi være bevisste på hva vi inkluderte og ekskluderte blant søkefunnene. Vi benyttet en fast strategi for søkene: Først så vi på tittelen. Hvis tittelen var interessant, så leste vi abstraktet. Hvis vi fortsatt var i tvil, så skumleste vi teksten i tråd med det Silverman kaller «(...) beyond speed reading (...)» (2011, s.50). Deretter sorterte vi funnene i kategoriene *helt relevant* og *delvis relevant*. Etter de første søkerundene var antallet treff altfor høyt på visse deler av søkene, som for eksempel inkludering, mens vi hadde vansker med å finne noe som helst som lignet på Trivselsprogrammet i andre land. En god analyse bygger på en overkommelig mengde data, og en for stor datamengde er en av de største og gjerne vanligste feilene som blir begått (Silverman, 2011, s.46).

Reviewarbeid er omtalt som en prosess, noe som også kom til syne når vi arbeidet videre med studien. Utallige ganger underveis dukket det opp henvisninger til relevante artikler og forskningsrapporter, slik at litteraturlistene økte etter hvert som arbeidet skred frem. Til slutt stod vi igjen med det som dannet grunnlaget for den påfølgende litteraturreviewen.

1.6.2 Litteratursammendrag

Fokuset i denne studien er å søke informasjon om hvordan skolers deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen kan bidra til sosial inkludering. Skolene har mange ulike program å velge mellom, og noen skoler benytter flere program samtidig. Vi har valgt å se nærmere på hvordan skolers deltakelse i Trivselsprogrammet kan bidra til sosial inkludering.

I litteratursammendraget presenteres først Trivselsprogrammet, for å gi et overblikk av programmet. Deretter legger vi frem noen evalueringer av programmet, før vi tar for oss et Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

utvalg av anti-mobbeprogram. Trivselsprogrammet presenteres ikke som et anti-mobbeprogram, men programmet er bygget på flere av prinsippene til Olweus-programmet. I tillegg har mange av skolemiljøprogrammene innholds- og implementeringselementer som ligner hverandre. Forskning på virksomme implementeringsfaktorer er derfor også presentert i kapittel 1.6.2.2.

Det fokuset man har og den måten man sikter seg inn mot forskningen man søker etter, kan nok til en viss grad påvirke hvilke svar man kan lese ut av resultatene. Vi søker ikke etter å evaluere et program, men å se på hvordan slike program kan bidra til sosial inkludering på deltakerskolene. Evalueringene og forskningen vi presenterer kan likevel kaste lys over viktige faktorer knyttet til de dataene som vi samlet inn i denne studien.

Noen forskningsfunn står også i kontrast til hverandre, noe som også kommer frem i de innsamlede dataene fra informantene. Det er likevel vårt håp at både litteratursammendraget og oppgaven som helhet belyser fokusområdet på en god og oversiktlig måte.

1.6.2.1 Trivselsprogrammet

Trivselsprogrammet ble startet i Lørenskog kommune i 2009. I samarbeid med skolene i kommunen utviklet gründerne idéene og grunnlaget til Trivselsprogrammet. Programmet bygger på prinsippene fra Olweus-programmet sammen med idéene og tekstene til Asbjørn Flemmen om lek og inkluderingseffekten av lek. Målet var å kunne skape et godt og inkluderende miljø for alle elever. Trivselsprogrammet er ikke et anti-mobbeprogram, men hevder å ha en mobbeforebyggende effekt gjennom tilretteleggingen for aktivitet, lek og inkludering blant elevene. Trivselsprogrammets idé er at når skoler skaper et positivt elevmiljø, så forebygger og forhindrer det negativ atferd.

Skoler som benytter Trivselsprogrammet har en eller flere ansatte (Trivselslederansvarlig/TL-ansvarlig) som organiserer arbeidet på skolen, men selve jobben utføres av elever. Elevene kalles trivselsledere, og nomineres av sine medelever basert på deres personlige og positive egenskaper. Elevgruppen som blir trivselsledere velges for et halvt år av gangen. På ungdomsskolenivå søker elevene selv om å få bli trivselsledere, og kontaktlærerne og TL-ansvarlig vurderer søknader og kandidater i forhold til egnethet for vervet. De utvalgte elevene blir trivselsledere for ett år av gangen. For både barne- og ungdomsskoler gjelder det en praksis der elever kan miste vervet sitt, dersom de ikke er respektfulle, vennlige og mobbefri.

Trivselsledere kurses av profesjonelle instruktører ved semesteroppstart. Jobben til trivselslederne er å lede variert lek og aktivitet i friminuttene, samtidig som de skal være

observante i forhold til elever som er passive eller går alene. Målet er at de gjennom tilrettelegging for lek og fellesskap kan skape et skolemiljø med trygghet, glede og gode elevrelasjoner (Trivselsleder, 2020).

Trivselsprogrammet viser til Opplæringsloven §9A-3 (2008), der skolene pålegges å arbeide for å forhindre mobbing, og har følgende mål for programmet (Trivselsleder, 2020):

- Gi økt trivsel
- Gi økt og mer variert aktivitet i friminuttene
- Gi økt og mer variert aktivitet i undervisningen
- Bygge vennskap
- Forebygge konflikter og mobbing
- Gi inkluderende, vennlige og respektfulle elever

Det skrives videre i programbeskrivelsen at det er en målsetting å kunne bidra til å redusere mobbing, men at skolene bør ha egne opplegg for å håndtere og avdekke mobbesaker i tillegg. Deltakelsen i Trivselsprogrammet kan gjerne kombineres med andre anti-mobbeprogram. De elevene som blir trivselsledere mottar et kulturkort som lønn for jobben, i tillegg til at skolene gjennomfører en «takkt for hjelpen-dag» for elevene ved slutten av deres arbeidsperiode. Kulturkortene kan brukes av trivselslederne til gratis inngang eller rabatterte priser på en rekke ulike aktivitetssteder på fritiden.

Trivselsprogrammet er en av Ferds Sosiale Entreprenører, og er med i Kronprinsparets Fond. Ferds Sosiale entreprenører fikk i 2013 utredet hvilke effekter og verdier som blir skapt av bedriftene som inngår i deres portefølje. I hovedpunktene i denne rapporten konkluderes det med at entreprenørenes virksomheter «(...) gir resultater og effekter som ikke ville blitt realisert uten entreprenørenes virksomhet» (Rasmussen og Simson, 2014, s.9).

Det fremheves at de største samfunnsøkonomiske verdiene er knyttet til de langsiktige effektene av hva en reduksjon av mobbing fører til.

Evalueringen av Trivselsprogrammet bygger også på forskning på sammenhengen mellom fysisk aktivitetsnivå og læringseffekt, mellom fysisk aktivitetsnivå og overvekt og helse, samt sammenhengen mellom overvekt og sosial status. Videre beskriver rapporten sammenhengen mellom kjedsomhet og mobbing i skolen (Rasmussen og Simson, 2014, s.78). Rasmussen og Simson bygger også sin evaluering på resultatene fra trivselsundersøkelsen, som er Trivselsprogrammets egen brukerundersøkelse (2014, s.78). Trivselsundersøkelsen fra 2013 viser at 76% av brukerne mener at Trivselsprogrammet bidrar til at mange er i aktivitet i friminuttene, 60% hevder at det er et lavere konfliktnivå i friminuttene, 66% rapporterer at

færre elever går alene i friminuttene, mens halvparten av de spurte mener at deltakelsen i Trivselsprogrammet bidrar til å redusere mobbingen i skolen (Rasmussen og Simson, 2014, s.78). Rapporten inneholder en oversikt som viser ikke-prissatte gevinster ved bruken av Trivselsprogrammet. Disse gevinstene handler om helsegevinster, økt sosial kompetanse og knytting av vennskapsbånd. På lengre sikt tas det med at ekskludering, mobbing og dårlig helse kan føre til frafall i videregående og økt sannsynlighet for mangel på arbeidslivstilknytning (Rasmussen og Simson, 2014, s.79).

I tillegg påpeker Rasmussen og Simson at det også kan antas at deltakelse i Trivselsprogrammet kan ha en effekt for elevene som blir trivselsledere. Gjennom å bli valgt som trivselsleder, samt ansvaret de gis, vil nok disse elevene oppleve mestring og økt selvfølelse (2014, s.79). Det påpekes også at nominasjonsprosessen for trivselslederne sikrer at ikke bare de mest populære elevene blir trivselsledere, slik at også elever «(...) med lavere selvtillit i utgangspunktet kan få [sin] mulighet» (Rasmussen og Simson, 2014, s.79).

Rasmussen og Simson hevder at det er «(...) godt dokumentert at Trivselsprogrammet har en vesentlig effekt på trivsel og fysisk aktivitet i skoletiden» (2014, s.13). I tillegg påpekes det at lærere ved skoler som deltar i programmet hevder at tids- og ressursbruken ved skolen er forholdsvis lav i forhold til effekten.

I 2017 gjorde firmaet DNV GL [het tidligere Det norske veritas] en samfunnsøkonomisk vurdering av prosjektene i Kronprinsparets Fond, deriblant Trivselsprogrammet. For å måle effekten av Trivselsprogrammet i forhold til indikatorene programmet selv har satt på måloppnåelse, brukte DNV GL tre ulike sett med data. De kombinerte data fra Elevundersøkelsen (UDIR, 2017) med Trivselsprogrammets egne undersøkelser *Trivselsundersøkelsen* og undersøkelsen programmet benytter til de TL-ansvarlige ved deltakerskolene. Trivselsprogrammet ble vurdert med data i følgende kategorier; demografi, trivsel, mobbing, aktivitet og livssituasjon, og kartleggingen skjedde ved prosjektstart, etter 1 år, 3 år og 5 år. I oppsummeringen om Trivselsprogrammet skriver DNV GL at de har indikasjoner som tyder på at programmet ser ut til å ha en effekt til å skape et bedre arbeidsmiljø for elevene. Det rapporteres om bedre arbeidsro, og DNV GL påpeker at god arbeidsro gir barna et bedre grunnlag for læring (DNV GL, 2017, s.30 og 41). Det trekkes også frem at rollen som trivselsleder påvirker elevene på en positiv måte. Trivselslederne som bidrar til at andre får det bra, opplever selv å få det bedre, samtidig som de føler seg tryggere på seg selv. Trivselslederne vokser på at de gis ansvar, de opplever mestring og får økt selvfølelse (DNV GL, 2017, s.30 og 41).

Mange av effektene fra programmene i Kronprinsparets Fond som ikke lar seg prissette. Eksempler som DNV GL bruker er verdien av å ha et sosialt nettverk, sosial kapital og mellommenneskelig tillit.

DNV GL omtaler at målet for Trivselsprogrammet er å skape trivsel på skolen. Dette hevder de er en viktig del av grunnlaget for en god barndom, og noe som alle bærer med seg hele livet. Selv om det, ifølge DNV GL, er vanskelig å måle sammenhengen mellom trivsel på barneskolen og god livsutvikling, så hevder de at barn som faller utenfor i skolen ofte fungerer dårligere sosialt enn sine jevnaldrende. Mange sliter med å etablere relasjoner, og de har få arenaer for å få øvd opp eller praktisert de sosiale ferdighetene. DNV GL fremhever at deltakelse i Trivselsprogrammet legger til rette for at barn og unge kan utvikle sine sosiale ferdigheter, og at deltakelse i programmet derfor kan fungere preventivt mot at barn og unge faller utenfor. I tillegg ser DNV GL på at deltakelse i Trivselsprogrammet bidrar til at elevene imøtekommer Helsedirektoratets anbefalinger vedrørende fysisk aktivitet, og at det er sterk sammenheng mellom fysisk aktivitet, helse, trivsel og skoleprestasjoner (DNV GL, 2017, s.41).

DNV GL oppsummerer evalueringen av Trivselsprogrammet ved å si at redusert mobbing, økt trivsel og bedre læringsmiljø reduserer risikoen for frafall, fordi barn som mobbes har dobbelt så stor sannsynlighet enn barn som ikke mobbes til å være utenfor skole og utdanning (DNV GL, 2017, s.41-42).

Den neste rapporten som legges frem er en evaluering av Trivselsprogrammet gjort for UDIR i forbindelse med at Trivselsprogrammet var en av 10 søkere til offentlig støtte knyttet til satsingen *Bedre læringsmiljø*. Prosjektet bygget på «(...) en forskningsbasert beskrivelse av forhold som er grunnleggende for at elevene skal oppleve et godt læringsmiljø» (UDIR, 2012, s.5). Programmene og modellene som søkte støtte ble vurdert i forhold til en rekke krav og kriterier i følgende kategorier; krav til programeiers organisasjon og økonomi, krav til programeiers faglige kompetanse og kvalitetssikringssystem, krav til implementeringsstrategi og krav til programmets innholdselementer. Tre av kriteriene utheves som særlig sentrale, og de omhandler kostandene for å delta i programmet, at programmene er forskningsbaserte og at de passer inn i satsingen *Bedre læringsmiljø*. Vurderingen av hvert program består av en samlet vurdering, samt at man får vedlagt både NTNU og Universitetet i Örebro sine egne vurderinger av programmene. Under kategorien *Krav til programeiers faglige kompetanse og kvalitetssikringssystem* beskrives det at Trivselsprogrammet har mennesker med kompetanse nok til å gjennomføre tiltaket, men det påpekes at de bør knytte til seg og bruke

forskningsbasert kompetanse. Trivselsprogrammets redegjørelse av eget kvalitetssikringssystem karakteriseres som svak, og Örebro-forskerne setter et spørsmålstegn ved om Trivselsprogrammet er et ferdigutviklet program. Trivselsprogrammets redegjørelse under kategorien *Krav til implementeringsstrategi* karakteriseres som svak. Der FERD beskrev at bruken av Trivselsprogrammet ville frigjøre tid og behov for mye inspeksjon, og dermed frigjøre tid for lærerne til å være lærere (Rasmussen og Simson, 2014), så trekker evalueringen fra UDIR frem at trivselslederne sannsynligvis vil trenge mye støtte, og at det dermed vil bli behov for mer inspeksjon. Uten å sette inn ressurser til mer inspeksjon, er det er fare for mer mobbing. Under kategorien *Krav til programmets innholdselementer* redegjøres det for at Trivselsprogrammet ikke er et anti-mobbeprogram, men at grunntanken er at man gjennom konstruktive aktiviteter i friminuttene bidrar til et positivt skolemiljø, som igjen både direkte og indirekte kan bidra til at mobbing reduseres. Det trekkes frem som positivt at elevene engasjeres i friminuttene, og at fysisk aktivitet er bra. Det trekkes frem som negativt at Trivselsprogrammet ikke har basert opplegget sitt på et teoretisk fundament, og at effekten av programmet er dårlig gjort rede for. Der FERDs evaluering trakk frem at Trivselsprogrammets har «(...) godt dokumentert at Trivselsprogrammet har en vesentlig effekt på trivsel og fysisk aktivitet i skoletiden» (Rasmussen og Simson, 2014, s.13), trekker UDIRs (2012) evaluering frem store svakheter med denne dokumentasjonen. Trivselsprogrammets egen brukerundersøkelse har for mange feilkilder, for dårlig utvalg og lav svarprosent lyder kritikken i UDIRs (2012) evaluering. Det trekkes videre frem at bruken av ytre stimuli som belønning for trivselslederne ikke er bra, og at Trivselsprogrammet i større grad burde stimulert og motivert til selvutvikling og ansvarlighet som «lønn» for elevene som ble trivselsledere.

UDIR stiller videre spørsmål ved om nominasjonsprosessen for å bli trivselsleder burde vært annerledes. De legger frem et forslag om en modell, der de som ønsker å bli trivselsleder burde skrive en søknad «(...) og begrunne hvorfor de ønsker å ha en slik oppgave i skolesamfunnet» (UDIR, 2012, s.45). I dag har Trivselsprogrammet en slik modell for elevene på ungdomstrinnet (Trivselsleder, 2020). Tunstad (2011) stiller det samme spørsmålet i sitt innlegg, der hun omtaler selve nominasjonsprosessen som *sosial rangering*. Hun påpeker videre at det er uheldig at de elevene som da sorteres ut som de best sosialt tilpassede og vellykkede, i tillegg får en rekke goder som «(...) kinoturer, pizzaspising, tur i svømmehallen og slikt» (Tunstad, 2011). Hun sammenligner nominasjonen med en offentlig gapestokk, der

de elevene som ikke har noe nettverk på skolen, outsiders, mobbeoffere får «(...) en hjerteskjærende bekreftelse av sosial rang» (Tunstad, 2011).

Søknaden om støtte ble avslått, og konklusjonen avsluttes med at UDIR (2012) hevder at Trivselsprogrammet ligner mer på et kommersielt tiltak med en god forretningsidé enn et skoleutviklingsprogram.

1.6.2.2 Anti-mobbeprogram

I §9A-3 står det at «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering» (Opplæringslova, 2008), og det heter videre at skolen skal arbeide kontinuerlig og systematisk med elevenes psykososiale miljø. Mobbing har vært og er et stort problem i skolen (Flygare et al., 2011, s.10; Folkehelseinstituttet, 2016abc; Ttofi og Farrington, 2010, s.28). Ttofi og Farrington hevder at de alvorlige konsekvensene mobbing kan ha for barns fysiske og psykiske helse, gjør anti-mobbearbeid til et fokusområde både innenfor skolesektoren og i det offentlige rommet (2010, s. 28). Flygare et.al (2011, s.10) hevder at et bra sosialt miljø ikke bare er et mål i seg selv, men en forutsetning for å lære. Trivselsprogrammet er ikke et anti-mobbeprogram, men et program for aktivitet og inkludering. Det blir likevel hevdet at programmet har forebyggende effekt mot mobbing, og selve programmet sammenlignes med et anti-mobbeprogram. Vi har derfor med informasjon om viktige elementer for å lykkes med implementeringen av slike programmer i skolen, og om effekter av mobbing og mobbeforebyggende arbeid.

Folkehelseinstituttet la i 2016 frem en rapport som bygget på både norsk og internasjonal forskning, der de blant annet omtalte konsekvensene av mobbing. En av hovedkonsekvensene var den økte risikoen for utvikling av psykiske problemer, og at disse vanskene ofte varte lenge – og gjerne hele livet.

Folkehelseinstituttet (2016abc) viser til at de mobbeforebyggende tiltakene sannsynligvis har positive effekter for både mobbere og mobbeoffer. De viser til en meta-analyse utført av Ttofi og Farrington (2010) som dokumenterer effektene av ulike anti-mobbeprogram fra hele verden. I meta-analysen blir Olweus-programmet (Olweus, 1993) fremhevet som det mest effektive programmet, og som en modell for hvordan et program bør fungere. Noe som trekkes frem som negativt i en del av de analyserte anti-mobbeprogrammene, er at effekten av programmene ikke vedvarer hvis det er tilreisende eksperter som gjennomfører innføringen av programmet, for så å trekke seg ut (Folkehelseinstituttet, 2016c). Det er viktig at implementeringen av et program får fotfeste i skolen, ved at personalet på skolen er dem som

fungerer som drivere av programmet. Får å få en effekt, må også programmene skape varige organisatoriske og kulturelle endringer, og endringer i skolens praksis (Folkehelseinstituttet, 2016c).

Ttofi og Farrington (2010, s.46) hevder at det er viktig å ha et offentlig system for støtte til skolenes anti-mobbearbeid, slik at skolene ikke må vurdere deltakelse i et program basert på de direkte kostnadene forbundet med deltakelsen. Ttofi og Farrington fant også at de programmene som var skoleomfattende var de som hadde størst effekt (2010, s.46).

På bestilling fra det svenske *Skolverket* gjorde et team av forskere en stor utredning av anti-mobbearbeidet ved 39 skoler i Sverige (Flygare et.al, 2011, s.3). På disse skolene ble det anvendt åtte forskjellige program som ble brukt i anti-mobbearbeidet ved skolene. Forskerne segregerte ut de ulike elementene i hvert program, og målte effekten av disse. Konklusjonen deres var at ingen av elementene hadde dramatisk positive effekter, men at skolene måtte kombinere ulike innsatser og arbeide systematisk for å lykkes (Flygare et.al, 2011, s.3).

En fremgangsrik arbeidsmåte inneholdt 4 hovedkategorier av innsatser; systematikk i arbeidet, hele skolen måtte involveres, arbeid med skoleklimaet og at elevene ble involvert i arbeidet (Flygare et.al, 2011, s.12-13). Under punktet om at hele skolen måtte involveres, trekkes det særlig frem at en forankring av anti-mobbearbeidet må omfatte absolutt alle på skolen – ikke bare ledelsen og det pedagogiske personalet (Flygare et.al, 2011, s.13).

Når det gjaldt skoleklimaarbeidet, så ble det fremhevet at arbeidet her var positivt selvforsterkende; et bra skoleklima er en forutsetning for et fremgangsrikt anti-mobbearbeid, og et fremgangsrikt anti-mobbearbeid vil bidra til et bedre skolemiljø. Sosiale relasjoner og engasjement var to av elementene forskerne trakk frem i skolemiljøarbeidet (Flygare et.al, 2011, s.13). Flertallet av skolene som gjorde det godt i denne undersøkelsen brukte relasjonsfremmende aktiviteter der elevene var aktivt medvirkende. Det påpekes også her at det er en selvforsterkende sirkel; elevenes delaktighet påvirker det forebyggende arbeidet positivt, og elevenes syn på skolen og miljøet påvirkes positivt som følge av at de får være delaktige (Flygare et.al, 2011, s.14).

I rapportens oppsummering deles anti-mobbearbeidets elementer inn i tre underdeler; elementer som forhindrer mobbing, elementer som minsker krenking og elementer som reduserer antallet mobbere (Flygare et.al, 2011, s.17-18). Elementet *Elever som medvirker i det mobbeforebyggende arbeidet* trekkes frem som en av de mest effektive strategiene

innenfor alle tre kategoriene, mens relasjonsfremmende arbeid mellom elever topper effektlisten når det gjelder innsats mot krenking (Flygare et.al, 2011, s.18).

Flygare et.al fant at relasjonsskapende innsats hadde god effekt som mobbereduserende tiltak både for elever som hadde vært mobbet i kortere og lengre tidsperspektiv (2011, s.140).

På skoler som prioriterte å ha elevene med i det forebyggende arbeidet, opplevde de en reduksjon i mobbing både for elever som hadde blitt mobbet i kort og langt tidsperspektiv.

Flygare et.al så videre på om de hadde grunnlag for å si noe om ideelle kombinasjoner av elementer i det forebyggende arbeidet, men kunne ikke finne belegg for dette i det empiriske grunnlaget (2011, s.18). Det som er verdt å merke seg, var at flere av innsatselementene i noen av anti-mobbeprogrammene hadde en annen effekt enn av hva man ønsker – de enten manglet effekt eller til og med økte forekomsten av mobbing.

Da Flygare et.al (2011, s.19) så på det totale bildet av de ulike anti-mobbeprogrammene, så trakk de frem at beslutningene om deltakelse ofte ble tatt over hodet på personalet, og at det allerede der fikk en vanskelig start. Alle må ha et eiendomsforhold til slike program for at det skal fungere optimalt. Videre kritiseres mangelen på elevenes stemme i evalueringen av et anti-mobbeprogram, siden det tross alt gjelder deres hverdag (Flygare et.al, 2011, s.20).

Videre skal vi se at flere av de samme funnene har blitt gjort i en evaluering av anti-mobbeprogram i Norge.

I del 1 av en rapport om skolars arbeid med elevenes psykososiale miljø (Eriksen og Lyng, 2015), så forskere fra NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet på hvordan fire store programmer (Olweus¹, ZERO², PALS³ og RESPEKT⁴) brukes i skolen. I tillegg ble programmene evaluert. I del 2 av rapporten belyste forskerne andre virksomme strategier som skoler benyttet i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø for elevene (Eriksen og Lyng, 2015, s.3). Rapporten deres bygger på datamateriale fra 20 barne- og ungdomsskoler som har hatt en sterk positiv endring i skolemiljøet etter intensivt og systematisk arbeid (Eriksen og Lyng, 2015, s.15).

¹ Olweus-programmet

² ZERO

³ PALS

⁴ RESPEKT

Forskerne delte strategiene inn i tre hovedtyper; atferdsregulering, relasjonsarbeid og fellesskapsbygging. Kort oppsummert trekkes det frem at de atferdsregulerende tiltakene kan gi god effekt på visse typer problematferd, men at de ikke fanger helheten i mobbeproblematikken. Samtidig kan de mest regulerende programmene og tiltakene hindre elever i samhandling som kan bidra positivt til det psykososiale miljøet og stemningen i klassen (Eriksen og Lyng, 2015, s.11).

Relasjonsarbeid blir videre delt inn i to underkategorier; relasjonsarbeid lærer – elev og skole – hjem og sosiale aktiviteter. Trivselslederaktiviteter plasseres inn under sosiale aktiviteter, og i rapporten trekkes det frem at sosiale aktiviteter har lavere status enn de andre hovedkategoriene av psykososialt arbeid ved skolene (Eriksen og Lyng, 2015, s.12). Ved flere av deltakerskolene fantes det opplegg for aktivitetstilbud i friminuttene, fordelt på at flest skoler hadde Trivselsprogrammet⁵, en skole hadde Young Mentor⁶, mens de siste hadde egne opplegg for aktivitetstilbudet (Eriksen og Lyng, 2015, s.93). Personalet på skolene med aktivitetstilbud trakk i særlig grad frem at tiltakene fremmer elevmiljøet og relasjonene mellom elevene. Samtlige informanter vektla at aktiviseringen fungerer forebyggende mot konflikter, krenkelser og mobbing (Eriksen og Lyng, 2015, s.93).

Olweus hevder at lediggang og kjedsomhet er roten til mobbing gjennom at mobbingen «(...) gjør tilværelsen litt mer spennende» (Eriksen og Lyng, 2015, s.94; Olweus, 1993, s.63). I tillegg til det forebyggende aspektet ved aktivisering, så trekkes det frem i rapporten at man i Trivselsprogrammet og Young Mentor legger opp til sosial inklusjon (Eriksen og Lyng, 2015, s.94). Elever blir aktivt oppsøkt og inkludert av trivselslederne eller de unge mentorene, og dette er noe som særlig trekkes frem som positivt av elevinformantene i undersøkelsen.

Det trekkes frem at elevene gjennomgående er positive til slike tiltak, men at særlig elever med svak tilknytning til vennegrupper etterlyser og verdsetter tiltak «(...) der deltakelse ikke i realiteten krever vennegruppedlemsskap. Dette var elever som opplevde seg som sosialt marginaliserte og som hadde lite trening og kompetanse i «ungdomskulturelle» koder (...)» (Eriksen og Lyng, 2015, s.94-95).

Eriksen og Lyng har gjennomført lignende undersøkelser tidligere, og påpeker at det foreligger en klimaendring fra undersøkelsene i 2004, 2007 og 2013. I de foregående

⁵ <https://trivselsleder.no/>

⁶ <https://www.idrettsforbundet.no/idrettskrets/viken/arkiv/ostfold-idrettskrets/prosjekter/young-mentor>

undersøkelsene så hadde Eriksen og Lyng observert at elever med høy sosial status dominerte skolens pausearealer, mens det nå var «(...) god stemning og hyggelig atmosfære overalt» (Eriksen og Lyng, 2015, s.95). Uteområdene hadde mange forskjellige rom der ulike aktiviteter foregikk, og der ulike elevgrupper hadde funnet sine steder. Forskerne påpeker at de ser behovet for at skolene har klare tanker om hvordan aktiviteter som skal skape inkludering og samhold, ikke ender opp som en arena der «(...) enkeltelevers utenforskap og skiller mellom «vi» og «de andre» snarere forsterkes enn utfordres» (Eriksen og Lyng, 2015, s.12).

Videre i litteraturgjennomgangen skal vi se på et annet sentralt element i Trivselsprogrammet, nemlig lek.

1.6.2.3 Lek

Lek, eller leik som Asbjørn Flemmen kaller det, omtales av Flemmen som naturens egen skole (2009, s.14). Med lett tilgjengelige arenaer for lek, blir leken det naturlige samlingstedet og har en unik sosial betydning (2009, s.15). I leken samhandler barn med andre barn og unge. Flemmen påpeker videre at utviklingen innen dagens aktiviteter for barn og unge har ført til at monotoni har avløst mangfold, spesialisering har fortrengt allsidighet og at trening og konkurranser har overtatt for lek (2009, s.20). Med dagens organisering og spesialiseringer innen idrett, kan deltakelse i slike lag virke sosialt splittende, ifølge Flemmen (2009, s.17). Prinsipielt skal lek skje på barnas premisser, men vi voksne kan med kunnskap legge til rette for å skape miljøer der barn kan utfolde seg og sosialisere gjennom lek (Flemmen, 2009, s.21). Leken bidrar til å oppdra barn til å bli sosiale mennesker, og den fremmer moral (Flemmen, 2009, s.24). Læring er å kunne flytte grenser for hva man mestrer, og spenningen i leken er den medfødte drivkraften. Barn er opplevelsessøkende, og stimuleringen barn får gjennom deltakelse i lek er viktig for utviklingen hos barna (Flemmen, 2009, s.24). Flemmen hevder at ekte leik er på vikende front både i skolen og i samfunnet for øvrig. Det handler om tilrettelegging, og de voksnes gode intensjoner fratar ofte barn for viktige aspekter med lek. I en senere artikkel tar Flemmen for seg det han kaller friminutfaget (Flemmen, 2018, s.1). Målet med artikkelen er, ifølge Flemmen, å beskrive hvordan man kan få mer aktivitet, mindre mobbing og bedre motorisk læring i friminuttene. Hvis skolene tilbyr mobberne et miljø som stimulerer til aktivitet, lek og sosialt samspill, så vil dette redusere og forhindre mobbing (Flemmen, 2018, s.5).

Allerede i 2003 skrev Flemmen en rapport som adresserte konsekvensene av mangelen på lek eller tilrettelegging for lek (Flemmen, 2003, s.6). Flemmen hevder at problemer i barne- og ungdomsårene har sammensatte årsaker, men at mangelen på lek og et tilrettelagt miljø for lek, er en del av årsakssammenhengen. Han hevder videre at en undertrykket aktivitetstrang kan lede barn og unge ut i både mobbing, kriminalitet og rus (Flemmen, 2003, s.7). Lysten på spenning og utfordring finner andre veier når arenaene for lek ikke finnes, og gjerne da gjennom hensynsløs og destruktiv atferd. I samme artikkel tar Flemmen (2003, s.7) for seg utviklingen av helseproblemer hos barn og unge, og kobler utviklingen sammen med at barn og unge er mye mindre fysisk aktive enn tidligere. Særlig overvekt og konsekvensene av overvekt blir omtalt. Flemmen viser her videre til Verdens helseorganisasjon, og legger frem at fedme er en av verdens største helseutfordringer. I tillegg lider også overvektige barn av venneløshet, mobbing og blir oftere skoletapere, ifølge Flemmen (2003, s.7). Det vises videre til undersøkelser som kobler sammen stress og angst hos barn med manglende egenaktivitet og spontanitet. Mange av barna i disse undersøkelsene viste høy grad av irritasjon, utålmodighet og aggresjon (Flemmen, 2003, s.7). Ekte bevegelsesleik skaper god stemning og styrker samholdet mellom barn og unge. I skoler som legger til rette for lek og aktivitet, utvikler elevene alle sine ressurser, solidariteten mellom elevene styrkes og det skapes trygghet gjennom at elevene føler seg som del av et stort felleskap (Flemmen, 2018, s.5). Flemmen støtter Dan Olweus (1993) i at mobbing, vold og uro blant elever reduseres gjennom tilrettelegging for lek. I tillegg stimulerer leken til trivsel og motivasjon for læring (Flemmen, 2019, s.4).

I artikkelen fra 2019 refererer Flemmen til flere forskningskilder, deriblant Peter Gray. Gray er forsker og forfatter, og har skrevet mye om barns lek (American Journal of Play, 2013, s.271). Gray definerer lek som en aktivitet som er selvvalgt og motivert av deltakelse i seg selv. Aktiviteten får retning av mentale regler, og inneholder elementer av fantasi (Gray, 2017, s.217). Gray trekker i denne artikkelen særlig frem viktigheten av aldersblanding i lek, og lekens påvirkning på barns trivsel (Well-being). Aldersblanding i lek var normalen før i tiden, men dagens segregerte samfunn har fratatt mange barn denne muligheten (Gray, 2011, s.500; Gray, 2017, s.223). Gray og noen kollegaer fikk med seg en skole i et forskningsprosjekt, der de gjeninnførte mulighetene for aldersblanding. Denne skolen hadde elever i alderen 4 år til 18 år. Skoleeier er i etterkant av prosjektet sikker på at en slik aldersblanding er nøkkelen til skolens utdanningsmessige suksess (Gray, 2011, s.502; Gray,

2017, s.223). Et av utviklingstrekkene i aldersblandet lek er at de yngre får støtte til å kunne strekke seg lenger i utviklingen som skjer i aktiviteten eller leken, samtidig som de eldre får en slags mentorrolle eller fungerer som et støttende stillas. De eldste utvikler seg og blir mer oppmerksomme på sin rolle som moden (mature), og de utvikles som omsorgspersoner, beskyttere og ledere (Gray, 2011, s.514; Gray, 2017, s.223-224). Gray bygger artikkelen sin på en mengde internasjonal forskning på lek, der han blant annet viser til forskning som dokumenterer at aldersblandet lek kan føre til at barna utvikler seg sosialt utover det som er aldersadekvat (Gray, 2011, s.514; Gray, 2017, s.224). Han viser også til internasjonal forskning (For eksempel Mounts og Roupnarine, 1987⁷; Bailey, Burchinal og McWilliam, 1993⁸; Angell, 1998⁹) som slår fast at barn som leker i aldersblandede grupper er generelt snillere (kinder), og ikke bare mot de yngre, men også mot hverandre enn barn som stort sett leker i alderssegregerte grupper (Gray, 2011, s.514; Gray, 2017, s.224). I tillegg trekkes det frem at de eldste barna utvikler seg kognitivt gjennom at de må forklare regler for de yngste barna. Før regler kan forklares på en god måte, må de eldste barna tenke gjennom og prosessere det de kan, før de kan fortelle reglene på en god og forståelig måte (Gray, 2011, s.515; Gray, 2017, s.224).

Gray avslutter med å hevde at barn som av ulike årsaker står litt på utsiden av fellesskapet får større utbytte og sosial utvikling gjennom aldersblandede grupper enn de fikk gjennom lek med kun jevnaldrende (Gray, 2017, s.225).

Gray ser også på de mulige konsekvensene av mangel på lek hos barn og unge. I likhet med Flemmen (2009, s.17) trekker Gray (2017, s.225) frem samfunnsutviklingen, der arenaene for lek stadig blir mindre og den organiserte leken/idretten stadig tar over for barns frie lek. Gray (2017, s.225) konkluderer med at hvis lek er måten barn lærer å skape på, lærer å løse sine egne problemer på, ta kontroll over egne liv med, komme overens med sine jevnaldrende, vokse av seg barndommens narsissisme og lærer seg å takle frykt på, så vil konsekvensene av mangel på lek være særdeles alvorlige. Når det gjelder mobbing, så har Gray tidligere omtalt lek som frihet fra mobbing. Naturlig lek i aldersblandede grupper har en effektiv preventiv virkning mot mobbing, og Gray omtaler skoler med lite tilrettelegging for lek som skoler der mobbing er «the way of life» (Gray, 2011, s.31).

⁷ <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312024003463>

⁸ <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02947.x>

⁹ <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00933104.1998.10505842>

Det er både omfattende og krevende arbeid å gjennomføre den viktige jobben med en grundig litteraturreview. Ifølge Stephen Gorard (2010, s.237) finnes det ingen god unnskyldning for å unnlate denne jobben, og han hevder videre at de som ikke bygger sin forskning eller sine undersøkelser på andres skrifter er falske forskere. Selv om man ikke kan kalle en masteroppgave for skikkelig forskning, så har arbeidet vårt med litteraturgjennomgangen gitt oss et godt grunnlag for våre videre undersøkelser. Både Befring (2010, s.89), Cohen, Manion og Morrison (2011, s.112), Silverman (2011, s.401) og Krumsvik (2014 s.84) fremhever det som viktig at forskning ikke skal finne opp hjulet på ny, men at vi skal bygge videre på det arbeidet andre har gjort før oss.

Vi har prøvd å gå grundig til verks, og arbeidet har gitt oss en god oversikt over fagområdet. Videre i teksten vil vi nå presentere de sentrale teoriene vi legger til grunn for denne studien.

2.0 Teori

Denne teksten har sitt fokusområde på sosial inkludering, og vi knytter studien til sosiokulturell teori. Ordet *sosio* relaterer seg til begrepet sosial. I følge Dysthe (2006, s.11) kan man forstå begrepet sosial relatert til at mennesker er bundet sammen og forankret i et fellesskap og felles kultur. I dette fellesskapet har deltakerne felles tanker, forståelser og handlingsmønstre. For å kunne bli «medlem» av denne kulturen, så må barn interagere med andre barn (Bruner, 1997, s.146). Et slikt medlemskap gjør at man utvikler en forståelse for kulturen, hva den handler om og hvilke verdier kulturen har. Barn kan være medlem av flere fellesskap, som for eksempel skolefellesskapet, vennefellesskapet eller ulike aktivitetsfellesskap. Vi har sett på hvordan skolars deltakelse i et program for aktivitet- og inkludering kan bidra til at barn og unge blir inkludert i skolefellesskapet, i vennskaps- og relasjonsfellesskap. Fellesskapene som mennesker deltar i, er bundet sammen og samhandler i et system (Bronfenbrenner, 1979 og 2005).

Siden vår studie ser på et inkluderings- og aktivitetsprogram i skolen, så er det naturlig å tenke på hvilken funksjon og hvilket mandat skolen har i samfunnet. Skolen handler om utvikling, vekst og læring, og i den sosiokulturelle synsvinkelen kan man ikke se på for eksempel læring som et isolert fenomen. Man må se på og forstå helheten som et individ befinner seg i. Vi har lagt UDIRs definisjon av begrepet sosial inkludering til grunn for denne studien; sosial inkludering er muligheten for at alle kan delta aktivt i samspill med jevnaldrende, og utvikle gode relasjoner (UDIR, 2017).

Teoridelen starter med å beskrive noen hovedtrekk og teorier fra det sosiokulturelle paradigmet som forankring av oppgaven. Videre går vi litt inn på positiv psykologi i kapittel 2.2. Relasjonsteori med særlig vekt på skolemiljø beskrives i kapittel 3. Alle disse områdene er store og omfattende områder, slik at vi måtte gjøre en del utvalg. Disse valgene bygger på studiens formål om å finne ut på hvilken måte skolers deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen kan bidra til sosial inkludering.

2.1 Det sosiokulturelle paradigmet

Innenfor det sosiokulturelle paradigmet finnes det flere retninger og mange teoretikere. Dysthe (2006, s.15-16) deler teoriene inn i gruppene kulturpsykologi, aktivitetsteori, sosialkonstruktivistisk teori og teorier med fokus på dialog og læringsfelleskap. Hun påpeker videre at inndelingene ikke er absolutte, og flere personer og syn er overlappende med hverandre.

Opphavet til det sosiokulturelle paradigmet ligger hos teoretikere som Dewey (1980 og 2008), Mead, Vygotsky (1978) og Bakthin (Dysthe, 2006, s.36), der særlig Vygotsky trekkes frem av Säljö (2016, s.106). Kunnskapsproduksjonen og utvikling skjer gjennom aktiv deltakelse i de sosiale miljøene menneskene er medlem i, der språket er nøkkelen til utvikling (Säljö, 2016, s.23 og 105). Språket gjør det mulig å lære fra andres erfaringer, slik at man ikke er begrenset til kun egne erfaringer. Dette kollektive og sosiale minnet fungerer som en felles ressurs i en gruppe eller et samfunn (Säljö, 2016, s.105). Vygotsky kaller språket for redskapenes redskap (1978, s.53), og Vygotskys utgangspunkt er at barnet formes i samspill med omgivelsene sine (Säljö, 2016, s.111).

Læringen innenfor det sosiokulturelle paradigmet kalles appropriasjon, og betyr å ta til seg og gjøre til sitt eget. Samhandling med andre mennesker er forutsetning for læringen (Säljö, 2016, s.113). I likhet med Vygotsky mente også Dewey at mennesket utviklet seg gjennom aktiv deltakelse sammen med andre mennesker, og det var viktig for Dewey at det var kontinuitet i det barn opplevde på skolen og i hverdagslivet (1980, s.88). Knyttet til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979 og 2005), så må det være samsvar og samhandling mellom skolen og de andre miljøene som elevene deltar i. Dewey uttrykte dette gjennom å fremheve viktigheten av at skolen må være et miljø som aktiverer elevene, og gir dem god forståelse for samfunnet de lever i (Dewey, 1980, s.88-89). Disse tankene har også dannet noe av grunnlaget for Lave og Wengers praksisfellesskap (Säljö, 2016, s.87). Et praksisfellesskap har et sett med verdier, kunnskaper og ferdigheter, og gjennom deltakelse tilegner deltakerne seg innholdet og ferdighetene i fellesskapet (Lave og Wenger, 1991, s.29).

Hvis vi ser på skolen som et slikt praksisfellesskap, så er det viktig at skolene legger til rette for et miljø der alle elever føler tilhørighet og blir inkludert som aktive deltakere i fellesskapet. Deltakelse i et program for aktivitet og inkludering kan være en del av denne tilretteleggingen.

Den sosiokulturelle forskningstradisjonen blir også omtalt som sosiohistorisk, kulturhistorisk og situert, mye på grunn av hvor sentralt kulturen står i menneskets utvikling. Uansett hvilket teoretisk paradigme man henviser til, så vil utvikling og læring være knyttet til engasjement og motivasjon (Dysthe, 2006, s.39). Hva som skaper denne motivasjonen eller engasjementet skiller mellom de ulike retningene og teoriene. Innenfor det sosiokulturelle paradigmet er det vanlig å se på motivasjon som noe som skapes gjennom forventninger som mennesker møter i kulturene de er en del av. En aktiv deltakelse i disse miljøene handler om inkludering, tilrettelegging og motivasjon. Skolers tilrettelegging for et godt og inkluderende miljø er viktig for elevene. Deltakelse i et program for aktivitet og inkludering kan åpne dører for en aktiv deltakelse og inkludering i skole- og vennefellesskapet. Deltakelse i et miljø der individene føler seg verdsatt, der de føler seg som en likeverdig deltaker eller opplever at de kan bidra til utvikling hos andre skaper både vekst og motivasjon. Vekstfaktorene samhandler, påvirker og forsterker hverandre – de er selvforsterkende sirkler.

Individenes utvikling og læring skjer gjennom samhandling og i en kontekst, og Dysthe (2006, s.42-43) organiserer utviklingen gjennom seks grunnleggende faktorer; læring og utvikling er situert, grunnleggende sosial, distribuert, mediert og skjer i deltakelse i praksisfellesskap der språket er en sentral faktor. All utvikling skjer i en kontekst, og i kontekstene som menneskene befinner seg i finnes det ingen isolerte enkeltobjekter eller enkelthendelser (Dysthe, 2006, s.43). Det som skjer er alltid en spesiell del, fase eller side av en opplevd omgivelse eller verden (Dewey, 1938, s.67). Situert læring er læring i en sammenheng (Lave og Wenger, 1991, s.29). Sammenhengen omtales som *legitimate peripheral participation* av Lave og Wenger, og det innebærer at det lærende mennesket lærer gjennom samhandling med andre mennesker. I et praksisfellesskap vil det være deltakere med ulikt mestringsnivå, og deltakerne lærer av hverandre. De erfarne i praksisfellesskapet lærer opp nykommerne, samtidig som de selv lærer ved å samhandle med de uerfarne (Lave og Wenger, 1991, s.29). Lave og Wengers praksisfellesskap minner om både Vygotskys proksimale utviklingssone (1978, s.84-91) og Bruners støttende stillas (Wood, Bruner og

Ross, 1976, s.98) som beskrives senere i teksten. Et viktig aspekt som påpekes av Säljö (2016, s.167), er at læringen som skjer i praksisfellesskapene må føre til at deltakerne kan benytte de sentrale kunnskapene og ferdighetene også utenfor de bestemte sammenhengene man har lært i. Dette var også sentralt i Deweys tanker om utdanningssystemet. Skolen måtte legge til rette for læring gjennom samhandling med omverdenen, slik at det elevene lærte kunne komme både dem selv og samfunnet til nytte (Dewey, 1980, s.88-89).

At menneskelig utvikling er grunnleggende sosial bygger på et syn der interaksjonen mellom mennesker er viktig for utviklingen. Säljö hevder at alle menneskelige interaksjoner har en pedagogisk funksjon. Selv om årsaken til samhandlingen ikke er opplæring eller læring, så vil menneskene utvikle seg gjennom møtet med andre menneskers kunnskap, holdninger, vaner og verdier. Selv deltakelse i hverdagslige handlinger gjør mennesker bedre i stand til å løse fremtidige oppgaver, handlinger og problemer som kan oppstå (Säljö, 2016, s.148-149). Inkludering vil være en forutsetning for læring og utvikling i det sosiokulturelle teorisynet.

Senge fremhever at gruppelæring bygget på dialog alltid har vært viktig. Han trekker linjene til de gamle gamle grekernes *dia-logos*, der tanker og idéer skulle flyte fritt i en gruppe slik at alle fikk ta del i kunnskapene som fantes (Senge, 1991, s.12). Senge definerer en lærende organisasjon som et sted der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge, 1991, s.2). Senges *lærende organisasjon* ligner på Lave og Wengers *praksisfellesskap* (Lave og Wenger, 1991, s.29). Wenger beskriver skolen som et helt spesielt praksisfellesskap, der læring både er mål på veien og et sluttprodukt. Skolen som praksisfellesskap påvirkes i tre dimensjoner; internt, eksternt og livslang læring for elevene. Den interne dimensjonen er skolenes organisering innad på skolen, mens den eksterne dimensjonen omhandler skolenes tilknytning og samhandling med ressurser og andre fellesskap i samfunnet. Den interne og eksterne dimensjonen danner grunnlag for at elevene kan utnytte fordelene av praksisfellesskapet utover skolens grenser, og at lærdommen legger til rette for livslang læring (Wenger, 2011, s.5). Dewey omtaler også interne og eksterne dimensjoner i samfunnet, og hevder at man må legge til rette for erfaringsdeling både innad i en gruppe og mellom grupper i samfunnet for å lykkes (Dewey, 1980, s.105). Både Dewey og Wenger omtaler

skolen som ikke bare et lærested, men som selve livet (Dewey, 1930, s.65; Wenger, 2011, s.5).

Distribuert læring og utvikling innebærer at kunnskap blir distribuert mellom mennesker i et fellesskap (Dysthe, 2006, s.45). Kunnskapsutviklingen skjer i alle fellesskap, og trenger ikke innebære at det ligger en intensjon om opplæring bak (Säljö, 2016, s.148). Fellesskapet trenger heller ikke å være innenfor det Wenger la som grunnlag for å kalles et praksisfellesskap (Wenger, 2011, s.1). Distribuert læring skjer der mennesker samhandler både formelt og uformelt. Mennesket er en del av et aktivitetssystem, der man er i samhandling med både andre deltakere, fysiske redskap og representasjonssystem som for eksempel språk.

Menneskenes samhandling med redskaper eller andre mennesker, der samhandlingen skaper en støtte i utviklingen, omtales som mediert læring. Redskapene, som gjerne omtales som artefakter, er ikke bare fysiske redskap. Vygotsky omtalte språket som redskapenes redskap (1978, s.53). Säljö hevder at grunntanken i et sosiokulturelt perspektiv er at det er gjennom kommunikasjon (samhandling med språk) at sosiokulturelle ressurser skapes og føres videre (Säljö, 2001, s.22). Dewey hevdet at det var viktig å vite hvilke ressurser man kan benytte til læring, og hvordan man kan benytte disse ressursene for å legge best mulig til rette for læring (Vaage, 2006, s. 147)

I denne studien ser vi på hvordan skolers deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen kan bidra til sosial inkludering. I det sosiokulturelle synet på læring og utvikling legges det til grunn at mennesker samhandler og er aktive deltakere i ulike miljø. Inkludering er en forutsetning for en aktiv deltakelse. Skolers tilrettelegging for inkludering er derfor grunnleggende for å lykkes i mandatet skolen har; utvikling, vekst og livslang læring for elevene. Skolen er en portåpner for elevenes deltakelse i flere miljø, og alle mennesker er deltakere i flere miljø og samfunn. Disse miljøene og samfunnene er også del av et system. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979 og 2005) billedgjør systemet av miljøer som mennesket befinner seg i.

2.1.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

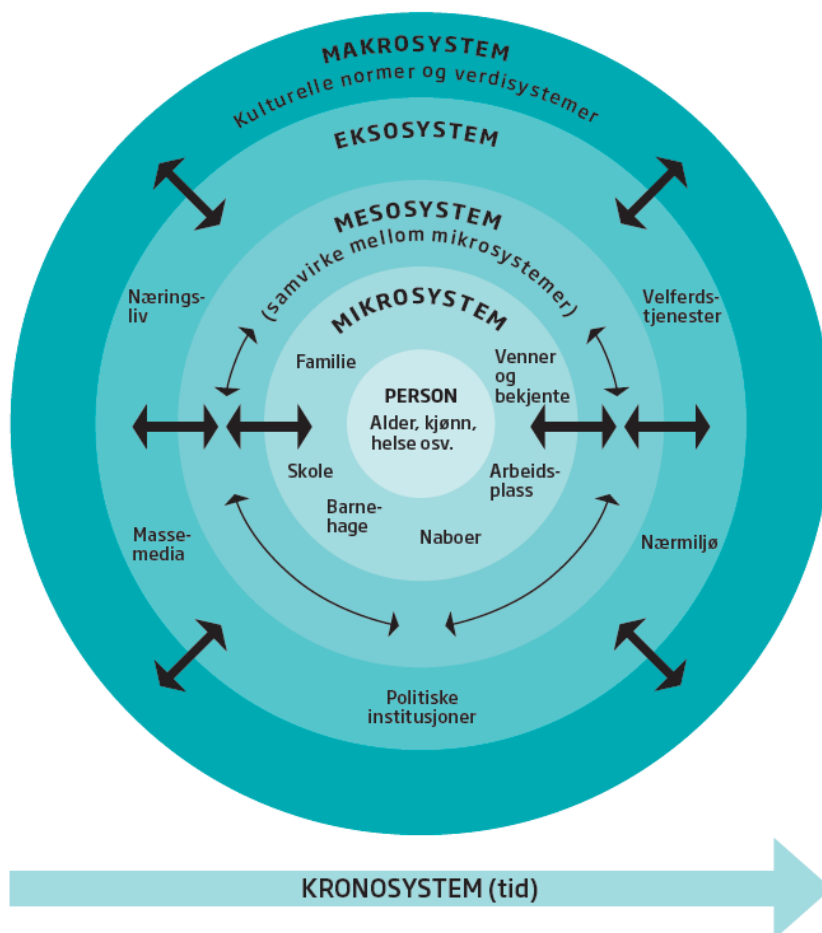
Innenfor det sosiokulturelle paradigmet finner vi Urie Bronfenbrenner, og den utviklingsøkologiske teorien som forklarer hvordan menneskers utvikling og vekst skjer gjennom gjensidig påvirkning mellom individ og miljø (Bronfenbrenner, 1979 og 2005).

Bronfenbrenner (1979, s.21) definerer utviklingsøkologi som den kontinuerlige og gjensidige

læringsprosessen som et menneske har i samhandling med sine omgivelser. Læringsprosessen blir påvirket av personens nære omgivelser, av relasjonen mellom disse omgivelsene og av de store kontekstene som omgir menneskene.

Teorien forklarer hvordan faktorer på mange ulike nivå interagerer med hverandre, slik at det påvirker utviklingen for mennesket. Mennesker befinner seg i sentrum, og de omgis av faktorer på ulike nivå, der mikronivået er en persons nærmeste miljøer. Mesonivået utgjør samhandlingen mellom de ulike delene av mikronivået. Eksonivået inneholder systemer som individet ikke selv er en deltaker av, men som påvirker enkeltindividet i ulik grad.

Makronivået preger og påvirker alle de andre nivåene og binder dem sammen. I 2005 utvidet Bronfenbrenner modellen med kronosystemet, som synliggjør tidsdimensjonen i menneskets utvikling.



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske miljømodell (Årdal, Larsen, Holsen og Samdal, 2015, s.14)

Mye av det som blir omtalt som faktorer for individenes utvikling i et sosiokulturelt syn billedgjøres i Bronfenbrenners modell. Med individet i sentrum vises mangfoldet av miljøer som man er deltaker i, og hvordan de ulike miljøene også interagerer med hverandre. Det er

en gjensidig påvirkning mellom individ og miljø, og mellom miljøene. Utvikling, læring og endring skjer i disse samhandlingsprosessene. Hvert av miljøene har sine normer og regler som påvirker individenes utvikling, og hvert av systemene har, ifølge Bronfenbrenner, også sine egne normer, regler og roller (1979, for eksempel s.200). Deltakelse og inkludering i miljøer skaper individets utvikling. Skolen er en viktig del av barns oppvekst i mange år. En skoles inkluderingsarbeid påvirker ikke bare elevene mens de er på skolen, men er i mange tilfeller forutsetningen for inkludering i andre miljø.

2.1.2 Vygotskys proksimale utviklingssone

Selv om inkluderingsproblematikken var annerledes på Vygotskys tid, så er hans tanker og teorier like aktuelle i dag. Vygotsky fremhevet det dialektiske forholdet mellom menneske og kultur både på individplan og samfunnsplan. Sosial samhandling er både utgangspunkt og fundament for all menneskelig utvikling, og i teorien om den proksimale utviklingssonen fremhevet Vygotsky denne sammenhengen (Dysthe og Igland, 2001, s.73; Vygotsky, 1978, s.84-91).

Vygotskys proksimale utviklingssone tar utgangspunkt i hva individet kan mestre eller vet alene. Dysthe og Igland (2006, s.76) omtaler det som er innenfor grensen for det individet mestrer alene, for internalisert kunnskap. Sammen og i samhandling med andre mestrer individet mer, og denne mestringen fører til at omfanget av internalisert kunnskap øker. På denne måten utvikler mennesket seg i en prosess der grenseverdiene stadig endrer seg. Den internaliserte kunnskapen er også i en stadig prosess, der man gjennomgår ulike grader av mestring, der man gjør og tilpasser det man mestrer til sitt eget.

Menneskene som individet samhandler med må gjerne hjelpe og støtte mye i starten av en mestringsprosess, før individet internaliserer mestringen. Både medelever og voksne kan være dem som bidrar i læreprosesser på skolen. Denne hjelpen og støtten har ofte blitt knyttet sammen med Jerome Bruner og begrepet scaffolding eller støttende stillas (Dysthe og Igland, 2006, s.88).

2.1.3 Bruners støttende stillas (scaffolding)

Bruner tar utgangspunktet i et barns språklige utvikling, der den språklige samhandlingen med foreldrene ble grunnlaget for utviklingen. I denne prosessen vil individet som mestrer fungere som et støttende stillas for den som lærer. Funksjonen til dette stillaset er å få den lærende til å bli interessert i en oppgave, holde fokuset og gi retning til læringen. Etter hvert vil behovet for støtte reduseres, og der et stillas gradvis fases ut vil nye stillas stå klare i den

videre utviklingen til den lærende. I kapittel 2.1.1 så vi hvordan mennesker er deltager i flere mikrosystemer, som for eksempel familie, idrettslag, barnehage eller skole. Innenfor hver gruppe et individ er medlem av finnes det støttende stillas. Denne studien ser på et program for aktivitet og inkludering som kalles Trivselsprogrammet. Skolers deltakelse i programmet medfører at både voksne og elever kan bidra til utvikling i lys av både Bruner og Vygotsky sine teorier. Helt konkret kan det være å lære en lek, men i det store bildet er inkludering både prosessen og målet i seg selv. Gjennom at elevene blir inkludert i leken, får de også flere som kan være deres støttende stillas både i leken og i andre situasjoner.

Wood, Bruner og Ross (1976, s.98) beskriver og deler stillas-prosessen inn i seks stadier; rekruttering, tilpassing av oppgaven, retnings- og målstyring, markering av viktige elementer, stressmestring og frustrasjonskontroll, demonstrasjon og modellering. Det Wood, Bruner og Ross kaller rekruttering innebærer å vekke individets interesse for det de skal lære. Når interessen er til stede må oppgaven tilpasses, slik at gapet mellom mestring og det som skal mestres, ikke blir for stort. Den lærende ser kanskje ikke alltid like enkelt hva som er målet med det de lærer, og derfor må personen(e) som utgjør det støttende stillaset vise vei og motivere. De viktigste elementene må markeres, slik at den lærende ser forskjellen fra egen mestring til den ideelle løsningen. Underveis i en læreprosess kan den lærende oppleve manglende mestring og frustrasjon. Det støttende stillaset må da fungere som støtte, slik at arbeidet med mestring utvikler seg videre. Demonstrasjon og modellering av en ideell løsning er den siste fasen, der den lærende kan se det endelige målet på veien mot selvstendig mestring. De støttende stillasene kan være mange ulike personer i hver sine miljøer et individ er deltaker i. Å være støttende stillas er mer knyttet til mestringsnivå enn alder. Visse personer i individets omgangskrets har likevel større betydning, og disse blir gjerne omtalt som de signifikante andre.

2.1.4 De generaliserte og signifikante andre

Vi forbinder gjerne George Herbert Mead med begrepet *signifikant annen*, men Mead brukte ikke denne terminologien. De som utgjorde det støttende stillaset eller som hjalp den lærende i den proksimale utviklingssonen kunne være *den generaliserte annen* (Vaage, 2006, s.140). Den generaliserte annen støtter den lærende til den selv har utviklet seg slik at det kan ta den generaliserte annens perspektiv. Altså til den lærende har internalisert det den generaliserte annen hjelper dem med. Kunnskapsutviklingen skjer som et resultat av individets interaksjon med sine sosiale omgivelser, og den foregår som en kontinuerlig prosess. Mead bruker begrepet den generaliserte annen som et bilde på det sosiale miljøet individet utvikler seg i

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

(Rye, 2013, s.172). Målet er å kunne innta den generaliserte annens perspektiv, og ifølge Mead var det denne samhandlingen som førte til at man ble et menneske (Rye, 2013, s.173). Uttrykket *signifikant annen* kommer fra Berger og Luckmann (1966, s.118). De signifikante andre er sosialiseringsagentene som styrer menneskers sosialiseringsprosess. Meads generaliserte andre gjenspeiler miljøet individet befinner seg i, mens Berger og Luckmanns signifikante andre er bestemte mennesker i individets omgangskrets eller miljø. Disse blir konkretisert som for eksempel besteforeldre, foreldre og søsken (1966, s.152). Ifølge Rye (2013, s.176-177) har så begrepet *signifikant andre* utviklet seg videre til å gjelde aktører som et menneske føler seg sterkt knyttet til eller ønsker å knytte seg til. Et barns signifikante andre vil variere fra miljø til miljø, og kan ha mange forskjellige roller i forhold til individet. Felles for dem er at de bidrar til barnets utvikling. Et skolemiljø kan inneholde flere mindre miljø som en elev er medlem i, og som utgjør de generaliserte andre. Relatert til denne studien kan for eksempel de medelevene som man er trivselsleder sammen med, være de generaliserte andre. Innenfor gruppen av trivselsledere finnes det igjen elever som er mer signifikante enn andre for en elev. Det kan være en klassekamerat, en god venn eller en medelev som av andre årsaker er viktig for eleven. Felles for de signifikante og generaliserte andre er at de kan bidra til mestringsopplevelser og utvikling for eleven.

2.1.5 Mestringstro (self-efficacy)

Albert Bandura posisjonerte seg innenfor det sosiokulturelle paradigmet med en sosial-kognitiv læringsteori. Siden har han også i stor grad blitt knyttet til begrepet *self-efficacy*, som på norsk gjerne omtales som mestringstro.

Bandura (1998, s.2) definerer mestringstro som en persons tro på egen evne til å gjennomføre og mestre en bestemt handling. Mestringstro er, i likhet med mange av de andre av teoriene som er beskrevet i denne teksten, ikke et statisk begrep. Mestringstroen endres kontinuerlig, og opererer gjerne i positive og negative selvforsterkende sirkler. Andre mennesker kan også bidra i denne prosessen. Bandura (1998, s.9-11) beskriver videre at utvalget av viktige andre mennesker endrer seg gjennom livets faser, og trekker særlig frem årene på skolen som sentralt i oppbygging av mestringsopplevelser og mestringstro.

Bandura sier at en persons mestringstro påvirker hvordan personen føler, tenker, motiverer seg selv og oppfører seg. Et menneske med sterk mestringstro får en indre drivkraft som motiverer, setter i gang og opprettholder en aktivitet, mens det motsatte er tilfelle for et menneske med lav mestringstro. Mennesker kan ha sterk mestringstro på noen områder, og mindre mestringstro på andre områder.

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

Bandura trekker frem fire hovedområder som influerer på mestringstroen; egne mestringsopplevelser, andre sammenlignbare menneskers mestringsopplevelser, andre menneskers tiltro til at man kan mestre en oppgave og håndtering av stress og negative følelser som er knyttet til en bestemt oppgave (1998, s.3).

Menneskets evne til å kunne forutse og planlegge situasjoner, gjør at de kan ta kontroll over livene sine. Mestringstroen påvirker hvilke valg og handlinger et menneske gjør, og sammen med de mentale evnene til å takle utfordringer, så utvikler mennesket seg gjennom disse handlingene (Bandura, 1998, s.4).

Igangsetting og opprettholdelse av en aktivitet, og hvilken grad av innsats man legger ned i en aktivitet, påvirkes av menneskets motivasjon. Selvtillit og mestringstro spiller en viktig rolle i selvreguleringen og motivasjonen et menneske har, når de setter i gang, gjennomfører og vedlikeholder en aktivitet (Bandura, 1998, s.4-5).

De følelsesmessige prosessene styres også av mestringstro og mestringserfaringer. Når et menneske blir stilt overfor en oppgave, vil man produsere mer eller mindre stress knyttet til de erfaringene man har med lignende oppgaver. Mestring av en oppgave sammen med andre er en god måte å bygge opp mestringstro på. Etter hvert vil en person kunne mestre mer og mer alene, og vil da kunne mestre oppgaver som kanskje i utgangspunktet var utenfor rekkevidde i forhold til den kompetansen personen hadde (Bandura, 1998, s.6).

Utvalgsprosessene er det som skjer når mennesket selekterer hvilke oppgaver de setter i gang, gjennomfører og opprettholder. Mennesker møter et stort antall situasjoner som plasserer seg langs en akse fra uoppnåelige utfordringer via oppgaver de kan mestre sammen med andre til utfordringer de kan mestre alene. Oppgavene vil hele tiden forflytte seg langs med denne aksen etter hvert som mennesket får positive eller negative mestringsopplevelser enten alene eller sammen med andre (Bandura, 1998, s.7-8).

Teoriene til Bandura, Vygotsky, Bruner og Mead forteller alle hvor viktige andre mennesker er for utviklingen til et menneske. Inkludering er derfor grunnleggende for læring og utvikling. I forhold til denne studien, så vil en elevs mestringsopplevelser på et område innenfor skolen kunne påvirke både hva eleven velger å delta i, hvor mye eleven engasjerer seg i prosessen og forutsetningene for mestring som eleven har. Helt konkret kan det å lære en lek i friminuttet kunne bidra til at eleven tør å delta i andre læringssituasjoner. Om eleven tar med seg mestringsopplevelser fra leken i friminuttet inn i skoletimen, så kan dette, i forhold til Bandura, kunne bidra til mestringsopplevelser i klasserommet.

2.1.6 Maslows behovspyramide

Det er mange ulike elementer som ligger til grunn for at et menneske skal utvikle seg, og disse elementene påvirker også hvor mye et menneske kan utvikle seg, ifølge Abraham Maslow (1943, s.371). Selv om Maslow selv ikke benyttet pyramidebeskrivelsen i sitt verk, så er det nettopp denne illustrasjonen mange ser for seg knyttet til navnet hans. Maslow omtalte selv teorien som en motivasjonsteori.

Maslow hevdet at behovene på hvert nivå i pyramiden måtte tilfredsstilles for et menneske, før behovene på neste nivå dukket opp (emerged) (Maslow, 1943, s.374). Menneskets utvikling foregår på denne måten i pyramiden. Når et behovsområde er relativt (fairly) dekket, så blir behovene på neste nivå viktige (1943, s.375). Dette gjentas kontinuerlig, men man trenger ikke nødvendigvis bare bevege seg oppover. Man kan kun bevege seg oppover i pyramiden, så lenge behovene i nivåene under er dekket (1943, s.375). Hvis man har dekket sine fysiologiske behov og trygghetsbehovene, kan man utvikle seg innenfor de sosiale behovene. Om det da skjer noe som endrer statusen på for eksempel trygghetsbehovene, så vil behovene innenfor dette området bli det primære igjen, og man vektlegger ikke å dekke sine sosiale behov. *De sosiale behovene* er en oversettelse fra Maslows «love needs», men Maslow legger mer i begrepet *love* enn det direkte oversatte kjærlighetsbegrepet. Maslow forklarer «love needs» med tilhørighet, inkludering, venner, familie – det å finne sin plass i gruppen av mennesker man omgir seg med (1943, s.381). Når det gjelder det øverste nivået i pyramiden, selvrealisering, så hevdet Maslow at det var så få mennesker som befant seg på dette nivået, at det var et problemområde for forskning (1943, s.383). Når det gjelder dekking av basisbehovene på de to nederste nivåene, så skiller Maslow mellom barn og voksne. Ikke for at behovene ikke må dekkes for å kunne utvikle seg videre, men fordi barn er mer utsatt for å føle disse behovene truet. Relativt ufarlige ting som en høy lyd, kan gi et spedbarn utrygghet. For eldre barn eksemplifiserer Maslow at brudd på rutiner eller opplevelser barnet ikke føler kontroll over, kan føre til utrygghet. Muligheten til å kunne forsvare seg, rettferdighet, ærlighet og orden i gruppen(e) man tilhører, er andre eksempler Maslow trekker frem som forutsetninger for å kunne utvikle seg (1943, s.383-388). Disse faktorene påvirker utviklingen til barn og unge både i og utenfor skolen.

I 1954 introduserte Maslow begrepet *Positiv psykologi* i boka *Motivation and Personality* (1954, s.281). Mange år senere reintroduserte Martin Seligman og Mihaly Csikszentmihalyi begrepet som retningen *Positiv psykologi* (2000).

2.2 Positiv psykologi

Hovedpersonen bak denne retningen innen psykologi heter Martin Seligman, og utgangspunktet hans for dette arbeidet var at han ville skape en motvekt til en problem- og lidelsesorientert behandling med vekt på å reparere skader. Fokuset i positiv psykologi er forståelse for, og oppbygging av menneskelig styrke. Kartlegging av og forståelse for positive krefter i individet, og hvilken påvirkning disse har for liv og helse står sentralt (Seligman, 2002, s.3-4).

Seligman beskriver positiv psykologi som at det omhandler subjektive opplevelser og følelser knyttet til fortid og nåtid. Eksempelene han skisserer er trivsel (well-being) og tilfredshet i fortid, og flyt, glede, sensuell tilfredsstillelse og lykke i nåtiden. Disse følelsene danner grunnlaget for konstruktive tanker om fremtiden, eksemplifisert gjennom optimisme, håp og tro. Slike tankene danner igjen grunnlaget for personlige trekk hos individet, som for eksempel tilknytningskapasitet, mot, mellommenneskelige evner, interesse for omgivelsene sine, utholdenhet i oppgaver, evne til å tilgi, originalitet, fremtidstro, talentfull og visdom (Seligman, 2002, s.3). På gruppenivå brukes positiv psykologi til å forstå og til å legge grunnlaget for verdiene og dydene, som gjør at individene blir bedre medborgere og skaper et bedre samfunn. Stikkord for disse verdiene er ansvarsfølelse, omsorg, altruisme, høflighet, moderasjon, toleranse og arbeidsmoral (Seligman, 2002, s.3). Seligman hevder at psykologi ikke bare handler om sykdom og helse. Det handler om jobb, utdanning, innsikt, kjærlighet, personlig vekst og lek. Han sammenligner positiv psykologi med en del av momentene i Maslows teorier om motivasjon. Positiv psykologi handler ikke om selv-bedrag eller ønsketenkning, men om den beste måten å håndtere unike utfordringer som finnes i den komplekse menneskelige atferden (Seligman, 2002, s.4 og 7). Seligman hevder at de menneskelige styrkene fungerer som buffere mot mentale problemer (2002, s.5).

Videre kan man trene opp mange andre personlige egenskaper som gjør mennesket bedre i stand til å håndtere hverdagen og de utfordringene man møter. Seligman lister opp følgende egenskaper som kan trenes opp; mot, mellommenneskelige egenskaper, rasjonalitet, innsikt, optimisme, ærlighet/oppriktighet, utholdenhet i forhold til oppgaver, realismeorientering, kapasitet for å kunne glede seg, sette problemer inn i perspektiv, fremtidstro og finne meningen med livet (Seligman, 2002, s.7).

Når vi i denne studien ser på hvordan skolars deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen kan bidra til sosial inkludering, så har vi knyttet studien til et sosiokulturelt lærings- og utviklingssyn. Her utvikler elevene seg gjennom

inkludering og aktiv deltakelse i skolemiljøet. Tankegangen i positiv psykologi er at man utvikler seg gjennom blant annet tilknytning, mellommenneskelige evner og fremtidsstro. Knyttet til skolen, skal elevene utvikle seg til gode samfunnsborgere gjennom blant annet ansvarsfølelse, omsorg, høflighet, toleranse og glede. De vil da bli bedre rustet til å møte hverdagen og utfordringer de møter på veien. I dette lyset vil en skoles inkluderende læringsmiljø legge til rette for en god utvikling for elevene.

3.0 Inkluderende læringsmiljø

Skolen har klare målsettinger for å legge til rette for elevers personlige og sosiale utvikling (Meld. St. 21 (2016-2017), s.32; Meld. St. 6 (2019-2020), s.7; Opplæringslova, 2008, §1-1 og 9A; Helsedirektoratet (Nordahl et.al, 2006, s.30); UDIR, 2016, s.2; UDIR, 2020b, s.6). Vi skal videre i kapittelet legge frem et resyme fra noen av disse styringsdokumentene, fordi de danner grunnlaget for og retningen mot det skolene arbeider ut ifra. I læreplanens overordnede del står det at skolene skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (UDIR, 2020a). Videre står det beskrevet hvilke faktorer et inkluderende læringsmiljø bygger på. Hver av disse faktorene blir beskrevet i de neste delkapitlene, samtidig som de knyttes til teori fra forrige kapittel.

3.1 Relasjoner mellom barn

Relasjoner mellom barn har stor betydning for både sosialisering og utvikling, og er knyttet til en positiv selvutvikling på både kort og lang sikt. I læreplanens overordnede del er sosial utvikling nevnt en rekke steder i flere ulike deler av planen (UDIR, 2020a, s.6, 9, 10, 13 og 14). Her legges det vekt på at man ikke kan isolere elevenes faglige utvikling fra den sosiale utviklingen, og at skolen har et ansvar for at elevene får mulighet til å delta aktivt i sosiale fellesskap med jevnaldrende. Forholdet til jevnaldrende er svært viktig for alle barn og unge (Nordahl, Flygare og Drugli, 2016, s.2). På skolen foregår det et kontinuerlig sosialt samspill, og dette samspillet er grunnleggende for barns utvikling og læring (Nordahl, Flygare og Drugli, 2016, s.2). Barnas evne til å forstå og mestre dette samspillet har stor betydning for utviklingen av identitet og danning. Nordahl, Flygare og Drugli (2016, s.2) hevder at denne mestringen har særlig stor betydning for barn og unge som har blitt utsatt mobbing og krenkelser.

Det dynamiske samspillet mellom elevens personlige karakteristika og faktorer fra miljøene rundt, trekkes frem som sentralt i en elevs utvikling (Nordahl, Flygare og Drugli, 2016, s.3). Bronfenbrenners økologiske miljømodell (1979 og 2005) trekkes inn, og det påpekes at de

nære relasjonene i elevens mikrosystem er helt grunnleggende for den sosiale og personlige utviklingen. Særlig relasjonen til jevnaldrende fremheves som viktig for utviklingen, og for opprettholdelse av et godt selvbylde og en god selvfølelse (Nordahl, Flygare og Drugli, 2016, s.3).

3.2 Interaksjoner og sosial læring

En god sosial utvikling, der barnet bygger opp god sosial kompetanse, skjer best på en sosialiseringsarena der jevnaldrende omgås (Nordahl, Flygare og Drugli, 2016, s.3). God sosial kompetanse innebærer at et barn må forstå både egne og andre barns følelsesuttrykk, samt kunne agere adekvat i forhold til omgivelsene. Det handler om å kunne mestre sosiale sammenhenger, og vi er avhengig av god sosial kompetanse for å kunne delta i sosiale fellesskap. God sosial kompetanse danner grunnlaget for vennskap og sosial inkludering, samt en motvekt til krefter som skaper stress og problematferd.

Sosial kompetanse omtales som et paraplybegrep, og dekker et sett av sosiale ferdigheter som for eksempel ansvarlighet, empati, samarbeidsevne, selvhevdelse og selvkontroll. I nær tilknytning til sosial kompetanse nevnes også prososial atferd. En definisjon på prososial atferd er at det er atferd som er konstruktiv, hjelpende og positiv (Nordahl, Flygare og Drugli, 2016, s.4).

Videre beskrives utviklingen av god sosial kompetanse som en kontinuerlig prosess, der man lærer og utvikler seg, men også får en oppfattelse av om man mester det sosiale samspillet.

Tilbakemeldingene et barn får fra omgivelsene er grunnlaget for barnets

mestringsforventning, som igjen påvirker hvordan barnet oppfatter seg selv og møter omgivelsene. Denne mestringsforventningen er utdypet tidligere i teoridelen tilknyttet Bandura og begrepet *self-efficacy* (1998, s.2), men et av poengene i teorien omhandler positivt og negativt selvforsterkende sirkler. Et barn med god mestringsforventning har større mulighet til å mestre en ny situasjon, og dermed bygge opp en enda mer positiv mestringsforventning. Har barnet en negativ mestringsforventning vil sjansen øke for nederlag, og forsterkning av en allerede skjør mestringsforventning.

Nordahl, Flygare og Drugli (2016, s.4 og 11) påstår en god sosial kompetanse er det begrepet som best dekker skolens målsettinger om elevenes sosiale og personlige utvikling. Videre omtaler de sosial kompetanse som en betingelse for aktiv deltakelse i sosiale fellesskap, og at sosial kompetanse i forhold til jevnaldrende utarter seg annerledes enn sosial kompetanse i forhold til voksne.

3.3 Interaksjonens betydning for selvbilde og selvfølelse

Nordahl, Flygare og Drugli (2016, s.5-6) beskriver barn som responsive overfor stimuli fra omgivelsene, og at denne samhandlingen med omgivelser utgjør kjernen i et menneskes utvikling av selvbilde og selvfølelse. Når et barn blir i stand til å sette seg inn i en annen persons perspektiv, og observere seg selv gjennom andres øyne, så utvikler de en utvidet bevissthet om seg selv (Nordahl, Flygare og Drugli, 2016, s.6). I denne fasen påvirkes selvbildet i forhold til omgivelsenes positive eller negative bekreftelse, og denne tilbakemeldingen internaliseres og påvirker selvbildet enten positivt eller negativt bekreftende.

I nær tilknytning til selvbildet finnes selvfølelsen. En persons følelser henger tett sammen med tilbakemeldingen individet mottar fra omgivelsene, og fungerer som selvforsterkende sirkler. Nordahl, Flygare og Drugli (2016, s.6) hevder at elever som er utestengt fra det sosiale fellesskapet etter hvert tømmes for energi og pågangsmot, mens de som lykkes på det sosiale området fylles med energi og motiverende drivkraft.

3.4 Temperament og relasjon mellom elever

Alle mennesker har sin egen måte å reagere på omgivelsene sine, og reaksjonsmåten omtales gjerne som temperament. Samspillet mellom et individ og omgivelsene påvirkes av individets temperament, og også i dette samspillet finner man de selvforsterkende sirklene (Nordahl, Flygare og Drugli, 2016, s.7). Barn med det som omtales som et lett temperament, har det enklere i forhold til å utvikle gode relasjoner til jevnaldrende. Skolen kan derimot være et krevende sted for barn med et sårbart temperament, og faren for å utvikle negative relasjoner til omgivelsene er større enn steder barnet har større sosial støtte. Sårbare temperament omfatter både de veldig aktive og oppfarende, og de passive og innadvendte elevene. Nordahl, Flygare og Drugli (2016, s.7) fremhever at skoler bør legge til rette for å trene på sosiale ferdigheter, og så tidlig som mulig, slik at man unngår utvikling av negative relasjoner.

3.5 Deltakelse, tilhørighet og vennskap

Det er viktig for alle mennesker å føle tilhørighet og å ha venner, men det er kanskje ekstra viktig for barn og unge. Nordahl, Flygare og Drugli (2016, s.5) påpeker at det finnes forskning som påviser både kortvarige og langvarige negative konsekvenser for barn og unge som ikke finner sin plass i det sosiale fellesskapet. Barn og unge er deltakere i mange slike fellesskap, som har hver sitt sett av verdier (jamfør Bronfenbrenner, 1979 og 2005). Innenfor hvert av fellesskapene skal barna finne sin posisjon og sin rolle, og denne posisjoneringen kan i en del tilfeller føre til krenkelser og konflikter (Nordahl, Flygare og Drugli, 2016, s.11).

Skoler har alt å vinne på å mestre slike situasjoner, og arbeide aktivt med å skape og tilrettelegge for et godt sosialt miljø.

Nordahl, Flygare og Drugli lister opp elementer som skoler bør vektlegge i sitt arbeid for det sosiale miljøet; positiv atferd, gjenkjenning av egen og andres følelser, selvkontroll, ansvar for egne handlinger, empati, respekt, samarbeidsatferd, sosial problemløsning og det å kunne ta andres perspektiv og se seg selv i samspill med andre (2016, s.21).

3.6 Skolemiljøtiltak for elever med særskilt sårbarhet

Utdanningsdirektoratet har en egen veileder for skolemiljøtiltak som bygger på §9A i Opplæringslova (2008). Her skriver de at skolen har et skjerpet ansvar for ivaretagelse av elever med særskilt sårbarhet (UDIR, 2019b, s.1). Barn kan være sårbare over kortere og lengre tidsrom, og sårbarhetsfaktorene deles inn i fire hovedkategorier; individuelle, familiære, miljøfaktorer og relasjoner til jevnaldrende (UDIR, 2019b, s.2). Det trekkes frem at et godt skolemiljø vil kunne beskytte elevene mot økt sårbarhet, mens et mindre bra skolemiljø vil kunne forsterke sårbarhetsfaktorene. Utdanningsdirektoratet skisserer opp flere hovedområder som skoler bør jobbe innenfor for å skape et godt og trygt skolemiljø (UDIR, 2019b, s.3-5). Uten at vi skal gå i dybden på alle disse tiltakene, så er det likevel greit å se på noen av dem. Trygghet er det første punktet, og det vises til at trygghet er en forutsetning for å kunne lære (jamfør Maslow, 1943). Videre presiseres det at sårbarhet henger sammen med utrygghet, og at trygghet er en positiv motvekt til dette.

Skolefellesskap som bygger på inkluderende verdier er viktig for alle elever, men for elever med særskilt sårbarhet er det helt grunnleggende. I en sårbar situasjon kan følelsen av tilhørighet og inkludering i fellesskapet være et viktig element i livsmestringen hos utsatte elever (UDIR, 2019b, s.4).

Tidligere i teoridelen har vi sett på hvor viktige gode mestringsopplevelser er for utviklingen hos mennesker, og Utdanningsdirektoratet (2019b, s.5) fremhever også at mestringsopplevelser er viktig for god psykisk helse.

Sosial kompetanse som skolemiljøtiltak beskrives som at elevene utvikler sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, ansvar, positiv selvhevdelse og empati for andre. Det legges frem at sosial kompetanse kan læres, og at man ikke kan isolere den sosiale kompetansen fra den faglige kompetansen (UDIR, 2019b, s.5).

Nordahl (2015, s.3) fremhever at skolens oppgave er å legge til rette for og stimulere til alle elevers læring og utvikling på best mulig måte. For å nå denne målsettingen må alle barn inkluderes i skolenes fellesskaper.

Når det gjelder sosial inklusjon, så fremhever Nordahl (2015, s.3) at barn og unge har et behov for å oppleve samhørighet, nærhet, vennskap og aktiv deltakelse i jevnalderfellesskapet. For at elevene skal klare dette, må de inneha sosial kompetanse. Det fremheves videre at inklusjonsgraden til ulike fellesskap i stor grad har en sammenheng: Opplever man seg inkludert på en arena, så er tendensen at man også føler det slik på de andre arenaene (Nordahl, 2015, s.7). Nordahl (2015, s.7) avslutter med å påpeke at det er særlig viktig å målrette inkluderingsarbeidet for elever som er i sårbare posisjoner i skolen. I likhet med Nordahl (2015, s.4-5) trekker Haug (2017, s.45) frem inkludering for elever med ulike vansker. Han presenterer forskning som viser at elever med særskilt sårbarhet er mindre lykkelige enn andre elever, har færre venner, har færre jevnalderinteraksjoner, er mindre sosialt aksepterte, har lavere selvtillit og opplever seg som mindre inkludert i fellesskapet. Dette resulterer igjen i lavere motivasjon, mindre engasjement og mindre tro på fremtiden.

3.7 Helhetlig arbeid med læringsmiljøet

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet laget Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit (2009, s.3) en forskningsbasert rapport om sentrale emner når det gjelder skolars arbeid med læringsmiljøet. Rapporten starter med å slå fast at et godt og inkluderende læringsmiljø fremmer helse og trivsel, og bidrar til positiv læring og utvikling for elevene. De definerer videre begrepet læringsmiljø som de miljømessige faktorene som har innflytelse på elevers sosiale og faglige læring. Faktorene benevnes videre som relatert til vennskap og deltakelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier, forventninger til læring og det fysiske miljøet ved skolen (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit, 2009, s.4).

Siden skolen er en arena der barn og unge oppholder seg mye, så må skolen ta sin del av oppgaven med at barn og unge utvikler prososial atferd og positive sosiale egenskaper. Arbeid med sosial kompetanse er en sentral del av å utvikle et godt læringsmiljø. Elevenes kompetanse og erfaring på dette området vil variere, og sosial læring bør være en komponent i alle sammenhenger på skolen (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit, 2009, s.36-37). Sentrale ferdighetsområder knyttet til sosial kompetanse er empati, samarbeidsevne, selvheldelse, selvkontroll og ansvarlighet.

Opplæringslovens §9A omtales gjerne som elevenes arbeidsmiljølov, og beskriver rettigheter i forhold til både det fysiske og psykososiale miljøet (Opplæringslova, 2008, §9A). Det psykososiale miljøet beskrives i §9A-3, og konkretiserer at et godt psykososialt miljø omhandler hvordan elever og lærere oppfører seg og behandler hverandre. Målet er at alle

skal føle seg vel og ha det bra, slik at de kan nå sine mål og utvikle seg som mennesker. Rettigheten følges opp i læreplanverket, og forankrer retten til et godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit, 2009, s.7). I den generelle delen av læreplanverket beskrives det at på skolen skal elevene få utvikle sin personlighet, slik at de får gode samarbeidsevner. Elevene skal få tro på seg selv, og utvikle sosiale ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap. For å få dette til, må skolene legge til rette for et læringsmiljø som bidrar til positiv sosial og personlig vekst, som bygger på aktiv deltakelse og anerkjennelse fra både medelever og lærere. Skolen skal være en arena der elevene utvikler sosiale og personlige ferdigheter som samarbeidsevner, selvkontroll, ansvarsfølelse og empati for andre. Elevene skal få erfaring med at de er deltakere i et fellesskap, der deltakerne er gjensidig avhengig av hverandre. I dette fellesskapet skal de også få erfaring med at personlige og sosiale utfordringer kan løses i gode fellesskap (jamfør Vygotsky, 1978 og Bruner, 1976) (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit, 2009, s.7).

Haug (2017, s.41) viser til opplæringslovens paragraf om elevers psykososiale miljø, og hevder at kravet til læringsmiljøet bygger på hensynet til sosial rettferdighet, og tilknytningen mellom læringsmiljø, psykisk helse, sosial og faglig utvikling. Læringsmiljø og inkludering er knyttet til hverandre gjennom at skolen skal legge til rette for likeverdighet og likestilling i tråd med menneskerettighetene. Begrepene er forutsetninger for hverandre, men inkludering er det overordnede begrepet (Haug, 2017, s.42). En skole som skal drive etter mål om å være en inkluderende skole, må derfor være opptatt av å skape et godt læringsmiljø for elevene. I et elevperspektiv innebærer læringsmiljøet den atmosfæren, det miljøet og den sosiale interaksjonen som elevene opplever i skolen (Haug, 2017, s.42).

Når man evaluerer et godt læringsmiljø, så har man behov for et sett med indikatorer knyttet til begrepet. Viktige indikatorer for læringsmiljø er blant annet høyt elevengasjement og gode sosiale relasjoner. De sosiale relasjonene er både mellom lærer og elev, samt mellom elevene. Haug (2017, s.44) påpeker at om disse relasjonene er gode, gir det trygghet og motivasjon som elevene tjener på når de møter faglige utfordringer. Dårlige sosiale relasjoner vil ha motsatt effekt på elevene. Det er flere av indikatorene som også forsterker hverandre. God relasjon mellom elevene medfører ofte bedre relasjon mellom elevene og lærere, og en god relasjon til lærerne står i nær sammenheng til elever som følger normer og regler på skolen (Haug, 2017, s.44). Læringsmiljøet på skolen er et sammensatt og komplekst system av

faktorer som spiller inn på hverandre, og Haug påpeker at de sosiale prosessene i et miljø er hovedkilden til hvilke resultat som aktiviteten i miljøet resulterer i (Haug, 2017, s.44).

3.8 Inkludering og skolens læringsmiljø

Alle elever har rett til å være inkludert i det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet på skolen, og denne deltakelsen i fellesskapet anses som en grunnleggende forutsetning for at hver enkelt elev skal oppleve skolemiljøet som godt. Inkluderingsynet som ligger bak denne rettigheten innebærer ikke bare at enkelteleven skal tilpasse seg fellesskapet, men også at fellesskapet skal tilpasse seg enkelteleven. For at skolene skal nå denne målsettingen så kan ikke læringsmiljøet anses som noe statisk. Skoler må tilpasse læringsmiljøet til variasjonen i elevgruppen, og skolene må verdsette og anerkjenne forskjellene som elevene har. Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit (2009, s.8-9) hevder at det er den daglige opplevelsen av å bli verdsatt og sett som deltaker i det sosiale miljøet, som gir elevene en følelse av å være inkludert.

Statped (2021) viser til David Mitchells ti faktorer for å lykkes med et inkluderende skolemiljø. Mitchell (2015, s.9-30) starter med at det må ligge en felles og forpliktende visjon om inkludering i bunn, men påpeker at fine visjoner ikke skaper et inkluderende læringsmiljø i seg selv. De neste ni faktorene bygger opp under at visjonen blir omsatt i praksis. I korte trekk beskrives faktorene slik; *plassering* betyr at det må legges til rette for faglig og sosial deltakelse for alle elevene. *Ledelsen* må ha fokus på, involvere seg i og legge til rette for å skape et inkluderende miljø. *Aksept* innebærer at alle som er tilknyttet skolen er rollemodeller for at forskjellighet og mangfold er en ressurs. *Tilpassede planer, vurderinger og undervisningsmetoder* legger til rette for at alle blir en del av fellesskapet. *Tilgang på støtte* er nødvendig. *Tilgang på ressurser* er viktig. Ressurser omfatter både personal, kompetanse, tidsressurser, økonomiske-, teknologiske- og materielle ressurser. Den siste faktoren er *adgang*, som innebærer at alle kan delta sammen med sine medelever i et inkluderende og godt skolemiljø.

Et godt læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige resultater og god sosial kompetanse, samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til å opprettholde et godt læringsmiljø. Også her ser vi altså selvforsterkende sirkler. Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit (2009, s.8-9) konkluderer med at en god faglig og sosial utvikling for alle elever er avhengig av et inkluderende læringsmiljø. Alle ansatte i skolene må arbeide kontinuerlig for å legge til rette for faglig og sosial inkludering (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit, 2009, s.12).

3.9 Relasjoner mellom elevene

Den sosiale inkluderingen er altså en rettighet elevene har. I et inkluderende skolemiljø skal elevene kunne bygge vennsksrelasjoner til andre barn og unge på tvers av sosio-økonomiske, kulturelle, religiøse og etniske forskjeller. Den sosiale inkluderingen og samspillet mellom elevene er en viktig del av det å være elev, og elever som mestrer de sosiale relasjonene og opplever seg inkludert får viktige bidrag til motivasjon og identitetsutvikling. Felleskapet med jevnaldrende kan ikke erstattes av barn-voksenrelasjoner. Elevfelleskapet har en særegen verdi, og deltakelse i et miljø bygget på gjensidighet, likeverdighet og jevnbyrdighet gjør at elevene bygger vennskap og lærer sosial samhandling. Deltakelse i det sosiale fellesskapet på skolen er en viktig del av utviklingen barn og unge gjennomgår på veien mot å bli aktive samfunnsborgere. Undersøkelser viser at barn og unge opplever samværet med venner som det viktigste på skolen (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit, 2009, s.26). Samspillet med jevnaldergruppen er det som motiverer dem mest, samtidig som det gir elevene en opplevelse av samhörighet, trygghet og trivsel. Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit (2009, s.26) understreker hvor viktig det er at skoler legger til rette for både undervisning og andre aktiviteter som gjør at alle elevene får mulighet til å bli inkludert.

Prosessen med sosialisering, identitetsutvikling og selvrealisering på skolen har to hovedsider. Den ene er at elevene skal lykkes i å mestre elevrollen, og tilpasse seg fellesskapets normer og regler. Den andre siden er egenutvikling av seg selv som selvstendig individ med egne meninger, selvhevdelse og aksept fra andre. Det er mange barn og unge som sliter med å tilegne seg de nødvendige ferdighetene for å klare dette. De kan ha vansker med å forstå samspillet eller tolke de sosiale kodene som finnes, og resultatet blir gjerne at disse elevene opplever ensomhet, utstøting og konflikter. Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit (2009, s.27) viser til at mange skoler bruker ulike programmer for å lære elevene sosiale ferdigheter. Programmene kan være forebyggende mot mobbing, de kan motvirke mobbing og annen negativ atferd eller virke byggende i forhold til nødvendige kompetanser for å skape inkludering i elevgruppen. Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit (2009, s.28) avslutter med å sette opp en liste over tiltak for bygging av vennsksrelasjoner mellom elever:

- Trening på sosial kompetanse som trengs for å etablere og holde på vennskap.
- Trening på ulike sosiale ferdigheter som trengs for å beherske lek og aktivitet som åpner for vennskap.

- Legge til rette for lek og aktivitet i grupper.
- Kartlegging av om elevene har venner, og legge til rette for at alle får mulighet til å få en venn. Lage rammer som kan skape vennskap.
- Siden vennskap ikke kan tildeles eller påtvinges, må skolene legge til rette for aktiviteter og miljøer der for eksempel barn med felles interesser får gjøre ting sammen og lære hverandre å kjenne.
- Skolene må respektere og støtte ulike former for vennskap, siden slike relasjoner ofte er mer komplekse enn det man først tror.

3.10 Involvering av elever i arbeidet med læringsmiljøet

I Opplæringslova (2008) §1-1 slås det fast at elever har rett til både medansvar og medvirkning. Å involvere elevene i læringsmiljøarbeidet skaper en følelse av å være delaktige og ha innflytelse i skolehverdagen. Dette kan igjen skape motivasjon og et positivt eierforhold til skolen. Skoler som lykkes i dette arbeidet involverer både elever, foresatte og ansatte i arbeidet. Kunnskapen elevene får om det komplekse samspillet i skolen gjennom medansvaret, kan forebygge konflikter og negative hendelser. Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit (2009, s.53) trekker frem elevrådet som et viktig eksempel på elevinvolvering. Andre tiltak er grupper av elever som skal fungere som en miljøpatrulje, der de har ansvar for aktiviteter både ute og inne. Slike aktiviteter kan være både i friminutter og ellers i skoletiden. Avslutningsvis trekkes det frem at de viktigste områdene som elever kan bidra til læringsmiljøet retter seg mot relasjonsbygging, utvikling og håndheving av regler, antimobbearbeid og samarbeid hjem – skole.

4.0 Metode

Ordet metode stammer fra det latinske ordet *methodos*, som betyr noe i nærheten av veien mot et mål. Vi har valgt å bruke en kvalitativ metode for å belyse problemstillingen på vår vei mot målet. Innenfor kvalitativ metode finnes det mange ulike tilnærminger, og det er mange valg som må tas på veien mot å finne den metoden som best måler det man er på jakt etter å måle. Postholm (2011, s.10) omtaler fenomenologi, etnografi og kasusstudie som de tre mest brukte kvalitative metodene. Hun hevder videre at disse tre tilnærmingene kan være gode å benytte for uerfarne forskere både på grunn av omfang og varighet.

Kvalitative kasusstudier stammer fra sosialvitenskapene, og det finnes flere ulike overlappende forklaringer og definisjoner på kasusstudie. Postholm (2011, s.50) omtaler kasusstudie som utforskning av et steds- og tidsbundet system, der fokuset i studien kan være Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

et program, en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller en sosial enhet. Yin (1994, s.1) definerer en kasusstudie som utforsking av hverdagslige handlinger, mens Stake (1995, s.xi) fremhever muligheten metoden gir for å studere et fenomen i sine naturlige (og viktige) omgivelser.

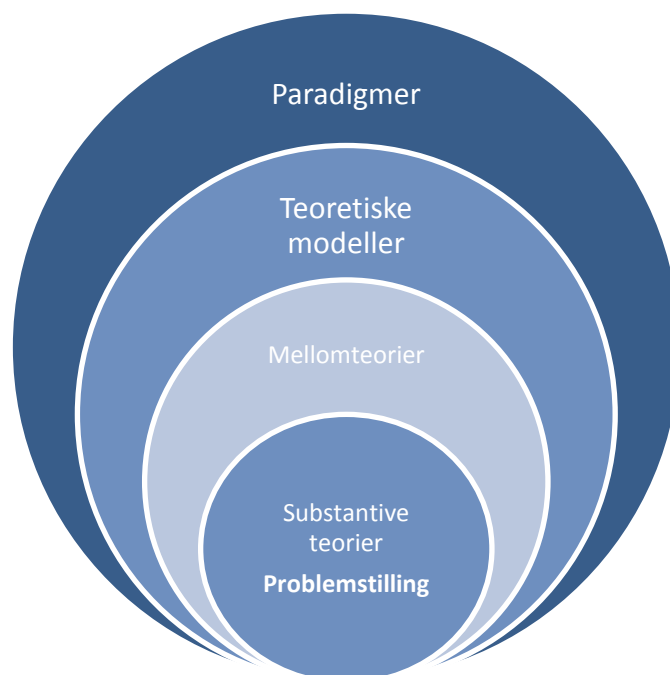
Man kan videre betrakte et kasustudie på to ulike måter: En måte er å anse det som et studium av et kasus ved hjelp av forskjellige metodiske tilnærminger som for eksempel fenomenologi eller etnografi. En annen måte er å betrakte kasustudiet som en metodisk tilnærming på lik linje som fenomenologiske og etnografiske studier (Postholm, 2011, s.50). Vårt arbeid minner mest om studie av et kasus gjennom bruk av fenomenologiske metoder. Årsaken til at vi anser dette som den mest naturlige måten å se vår studie på, er vår forståelse av begrepet *fenomenologi*. Moustakas (1994, s.49) omtaler fenomenologiske studier som beskrivelser av den opplevelsen mennesker har erfaring med i forhold til et bestemt fenomen. Husserl (2003, s.14) påpeker at erfaringen man har med opplevelsen av et fenomen hele tiden vil variere i takt med hvordan man observerer fenomenet. Hvis vi søker å observere et fenomen som en helhet, må vi kontinuerlig veksle mellom synsvinklene våre, og tolkningene av det vi observerer.

Når vi i denne studien ser på hvordan skolers deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen kan bidra til sosial inkludering, så ser vi på hvordan *et program og en aktivitet påvirker hendelsene i en institusjon og en sosial enhet*. Dette er i tråd med Postholms beskrivelser av kasusstudie (2011, s.50). I Yins (1994, s.1) beskrivelse av et kasustudie, omtales det som utforsking av hverdagslige handlinger. For skolene som deltar i Trivselsprogrammet, så vil aktivitetene inngå i skolens hverdagslige hendelser. I tråd med Yins beskrivelse av et kasusstudie, kan vår studie betraktes som kasusstudie. Fordelene som Stake (1990, s.xi) trekker frem når det gjelder kasusstudie, passer også til vår studie. Vi studerer hvordan skolers deltakelse i et program for aktivitet og inkludering kan bidra til sosial inkludering, og vi gjennomfører undersøkelsene i fenomenets naturlige omgivelser. Med henvisning til og begrunnelse i beskrivelsene fra Moustakas (1994), Husserl (2003), Postholm (2011), Stake (1990) og Yin (1994) vil vi kalle studien for en kvalitativ fenomenologisk kasusstudie.

Videre i metodedelen utdypes metodevalget vårt, det redegjøres for informanter og det avsluttes med informasjon om dataanalyse.

4.1 Kvalitativ metode

Innledningsvis vil vi forankre den kvalitative metoden, før vi går videre. Ifølge Postholm (2011, s.20) har alle forskere tilknytning til et teoretisk paradigme. Et slikt paradigme forklares av Kleven og Hjordemaal (2018, s.185) som hvilken virkelighetsforståelse eller referanseramme som ligger til grunn for hva som blir ansett som fruktbar og akseptabel vitenskap. I dette ligger det en grunnleggende oppfattelse av hva som skal studeres, hvilke problemstillinger som velges, hvilket teorigrunnlag det bygges på, hvilket forskningsdesign man bruker og hvilke tolkninger og analyser som benyttes. Figur 2 viser en oversikt over ulike teorinivå, og relasjonen mellom teoritypene.



Figur 2: Oversikt over ulike teorier (etter Postholm, 2011, s.20)

I det ytterste nivået, som rammer inn hele modellen, finner man paradigmet. Paradigme omtales også som verdenssyn og omfattende teorier (Postholm, 2011, s.20). Eksempler på slike paradigmer er kognitivisme, konstruktivisme og positivisme. Disse paradigmene beveger seg langs et kontinuum, der de dels overlapper og sameksisterer med hverandre. Postholm (2011, s.21) plasserer kognitivismen og positivismen på her sin ytterkant av kontinuumet med konstruktivismen mellom disse. I denne studien har vi definert vårt paradigme som det sosiokulturelle paradigmet, og hvor finner man det i Postholms oversikt? Sosiokulturell teori blir plassert som en underkategori innen konstruktivismen, og Postholm (2011, s.23) hevder at mer eller mindre alle kvalitative forskere tilhører det konstruktivistiske paradigmet. Kunnskap innenfor dette paradigmet er en konstruksjon av forståelse og mening

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

skapt når mennesker møtes i sosial samhandling. Kvalitativ forskning innebærer en praksis der nærhet mellom forskere og informanter er viktig. I denne nære samhandlingen søker forskerne å beskrive et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling. Denne beskrivelsen gjengir deltakernes perspektiv på fenomenet (Postholm, 2011, s.22).

Beskrivelsen passer til vårt arbeid, der vi søker kunnskap om og forståelse for på hvilken måte skolers deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen kan bidra til sosial inkludering.



Figur 3: Plassering av sosiokulturell teori (etter Postholm, 2011, s.23)

Når man beveger seg innover mot sentrum i paradigmemodellen (figur 2), så blir teoriene stadig mer konkrete og virkelighetsnære. På nivået innenfor paradigmer, finner man de *teoretiske modellene*. Prawat (1996, 215-224) har skissert opp seks ulike teoretiske modeller. Disse teoretiske modellene (figur 3) kan i likhet med paradigmene plasseres langs et kontinuum mellom mennesket og dets livsverden. I den ene ytterkanten representeres mennesket gjennom Piagets skjemateori, mens man i den andre enden finner Mayers informasjonsprosesseringsteori som representerer livsverden i kontinuumet. Langs aksene mellom person og livsverden finner man Meads symbolske interaksjonisme, Deweys idébaserte konstruktivisme, sosiokulturell teori og sosial-konstruktivisme. Noen av teoriene til Mead, Dewey og Vygotsky er beskrevet i tekstens teoridel. Denne typen teorier tilhører det nivået i figur 2, som Postholm (2011, s.20) kaller *mellomteorier*. Mellomteoriene er mer omfattende enn de substantive teoriene, hvor man også finner oppgavens problemstilling. De substantive teoriene er nært knyttet til bestemte steder, grupper, tid og rom. De er også nært tilknyttet forskernes livserfaring, og de danner utgangspunktet for problemstillingen (Postholm, 2011, s.25). Når vi undersøker på hvilken måte skolers deltakelse i et program for

aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen kan bidra til sosial inkludering, så bygger det blant annet på substantive teorier om lek (for eksempel Flemmen og Gray) og om teorier for hvordan skoler kan legge til rette for gode elevrelasjoner (For eksempel Haug og Nordahl). Disse teoriene blir satt i sammenheng med offentlige styringsdokumenter for skole-Norge. Med utgangspunkt i problemstilling og den teoretiske profilen i oppgaven, så vil kvalitativ metode være et naturlig valg for denne studien.

Kvalitativ metode innebærer å forske på menneskelige prosesser eller utfordringer i en virkelig og naturlig setting. Det er viktig at forskeren er åpen for hva deltakerne gjør og sier, slik at deres perspektiv kan løftes frem (Postholm, 2011, s.9 og 22). Bresler (2013, s.9 og 14) omtaler dette som forskerens empati, og forklarer begrepet med forskerens evne til å se verden gjennom andres øyne, slik at man som forsker oppfatter hvordan deres verden føles, ses og høres. For å få dette til må man som forsker involvere seg personlig i forskningen, samtidig som det er viktig å forholde seg nøytral til de resultatene forskningen gir. Det handler om å finne den rette avstanden til forskningsarbeidet. Den rette avstanden er nok til et drivende og energigivende personlig engasjement, men fjern nok til at forskeren beholder objektiviteten sin. Bresler (2013, s.12) fremhever at undring og tolkning er hjertet av kvalitativ forskning, og at det er i undringsfasen at studien beveger seg fra formelle prosedyrer til å bli levende og drivende. Det kvalitative forskningsarbeidet er ikke målbart på samme måte som det kvantitative, og ifølge Bresler, stilles det dermed andre krav til forskeren. Man må evne å se det spesielle i det hverdagslige, og fokusere på det indre i stedet for det ytre (Bresler, 2013, s.14). Der Postholm (2011, s.25) fremhevet viktigheten av at forskerens teorisyn dannet grunnlaget for arbeidet, så trekker Bresler frem at teori kan komme i veien for en rik og empatisk forståelse. Forskerne søker hele tiden å forankre det man opplever, men man må gjerne løsrive seg litt fra metodeoppskrifter og teoretiske perspektiv for å kunne utarbeide det best mulige resultatet. Dette er noe av grunnen til at forskerrollen er så kompleks og krevende (Bresler, 2013, s.17).

Tidligere har vi omtalt at Postholm (2011, s.50) hevder at en kasusstudie kan benytte ulike metoder, som for eksempel fenomenologi og etnografi. Etter at man har samlet inn data, må dataene organiseres og analyseres. En fenomenologisk analyse søker å kartlegge meningen og essensen i et opplevd fenomen (Postholm, 2011, s.98). I denne studien søker vi å finne på hvilken måte skolers deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen kan bidra til sosial inkludering.

Både nasjonal og internasjonal forskning på dette emnet er en del av den hermeneutiske analyseprosessen i studien, noe Postholm (2011, s.100) forklarer som forståelsesutvikling i forhold til et fenomen gjennom at forståelsen for enkeltdelene påvirker den helhetlige forståelsen. I vår studie har forståelsesutviklingen blant annet bygget på litteratur om hva inkludering og sosial inkludering er, hvilke indikatorer som kan vise sosial inkludering i skolen, hvilke faktorer som er viktige for å lykkes med implementeringen av program i skolen, sosiokulturell teori og lekforskning. Helt fra studiens start og gjennom hele prosessen, har litteraturtilfanget, tekstutviklingen og egne undersøkelser vært en dynamisk utviklingsprosess. En slik prosess, der kunnskapsutviklingen skjer i vekselspill mellom helheten og hver av delene, kalles gjerne for en hermeneutisk sirkel eller hermeneutisk spiral (Kleven og Hjordemaal, 2018, s.188).

4.1.1 Kvasistatistikk og semistrukturerte intervju

Vår søken etter kunnskap om på hvilken måte et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen kan bidra til sosial inkludering, bestod av en kombinasjon av kvasistatistikk og semistrukturerte intervju. Krumsvik (2014, s.113) hevder at kvantitativ metode brukes for å kartlegge at noe skjer, mens kvalitativ metode viser hvorfor det skjer. I vår søken etter å belyse problemstillingen best mulig, var en kombinasjon av metodene gunstig. Bruk av en kvantitativ kartlegging i forkant av intervjuene, ga oss et godt informasjonsgrunnlag å utarbeide intervjuene fra. Det er også en god måte å validere funn på, når ulike data settes opp mot hverandre (Krumsvik, 2014, s.30). Selv om metoden ligner på mixed-method, så er omfanget av den kvantitative datainnsamlingen relativt liten. Maxwell (2010, s.475) omtaler kvasistatistikk som enkle tellinger som styrker utsagn som for eksempel noen, flest og vanligvis, slik at de blir mer presise. Han presiserer videre at disse enkle tellingene ikke gjør en kvalitativ studie om til en mixed method-studie. Fordelen med bruken av kvasistatistikk er at det gir presisjon til utsagn om frekvens, mengde og ting som er typisk for et fenomen (Maxwell, 2010, s.475). Denne fordelene passer godt til denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Ordenes opphav og etymologi kan være en god inngangsport til beskrivelser av meningen og bruken av et begrep. Tidligere har ordet *metode* blitt beskrevet som veien mot målet. Ordet intervju har sitt opphav i det franske ordet *entrevue*, som betyr meningsutveksling mellom to personer om tema som opptar dem begge (Kvale og Brinkmann, 2012, s.22). Kvale og Brinkmann (2012, s.23) fremhever intervjuets tosidighet; gjennom den personlige relasjonen og gjennom den kunnskapen som produseres. Hvis vi ser på det engelske ordet for intervju – Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

interview – så er det satt sammen av de to ordene *inter* og *view*. *Inter* kan oversettes som *mellom* eller *blant*, mens *view* kan omsettes som *synspunkt*. Når vi ser på ordet i denne synsvinkelen, så finner et intervju sted blant synspunkt mellom mennesker.

Intervjuet anses som den viktigste og mest brukte kvalitative metodetilnærmingen (Krumsvik, 2014, s.17 og 47; Kvale og Brinkmann, 2012, s.28; Postholm, 2011, s.68-69). Intervju kan forekomme i mange varianter, og det semistrukturerte intervjuet er det mest vanlige (Krumsvik, 2014, s.124). Kvale og Brinkmann (2012, s.325) hevder at intervjuet er inspirert av et fenomenologisk perspektiv, og at det brukes til å forstå fenomen ut fra intervjupersonens egne meninger, perspektiv og tolkninger. Vi valgte semistrukturert intervju, fordi det ligger adaptive muligheter innenfor intervjurammene som ligger vedlagt i intervjuguidene (Vedlegg 6). Spørsmålene bygger blant annet på temaene fra den kvantitative kartleggingen som ble gjennomført i forkant av intervjuene (Vedlegg 5).

4.2 Datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk på flere steder, både virtuelle og virkelige. Surveyen ble formidlet gjennom en Facebook-gruppe for personer med ulik tilknytning til Trivselsprogrammet.

Gruppen er lukket, og har ikke elever som medlemmer. Gruppemedlemmene er ansatte i Trivselsprogrammet, TL-ansvarlige, skoleledere, representanter fra skoleeiere og ansatte ved skoler som deltar i Trivselsprogrammet.

Intervjuene foregikk via flere kanaler; Google Meet, Microsoft Teams, telefon og på skolers grupperom. Årsaken til de ulike intervjumetodene var både avstand og smittevernregler.

I forkant av selve datainnsamlingen gjennomførte vi pilotering av både survey og intervju.

Surveyen ble pilotert gjennom epost til en gruppe TL-ansvarlige i en kommune, mens intervju spørsmålene ble pilotert til to ansatte ved en skole som deltar i Trivselsprogrammet. I denne studien har vi seks ulike intervjuguider, tilpasset til de ulike gruppene av intervjuobjekter. Piloteringen av spørsmålene ble kun gjennomført i forhold til intervjuguiden for ansatte, da denne er den mest omfattende intervjuguiden. Målet med piloteringen av survey og intervju var kvalitetssikring av datainnsamlingen.

For å kartlegge opplevelsen og erfaringen ansatte med ulik tilknytning til Trivselsprogrammet har med hvordan deltakelse i programmet kan bidra til sosial inkludering, så benyttet vi en digital survey. Facebook-gruppen som surveyen ble delt i har 2318 medlemmer. Grunnet situasjonen med Covid-19-pandemien, så hadde det vært lite aktivitet i Facebookgruppen det siste halve året før vi gjennomførte surveyen. Trivselslederaktivitetene på skolene har også vært påvirket av pandemien og smittevernregulering i forhold til den. Antallet informanter i

surveyen ble derfor bare 22. Vi la ut surveylenken flere ganger, men den spesielle situasjonen i skolene påvirket nok deltakelsen. Vi vurderte om vi skulle sende lenken til skoleledere, og la dem formidle videre til sine ansatte. Vi valgte å ikke gjøre dette på grunnlag av det presset som allerede lå på skolene i forbindelse med Covid-19.

Informantene i surveyen bestod av lærere både med og uten TL-ansvar ved skolene sine, skoleledere, miljøterapeuter/arbeidere og assistenter. Ansienniteten deres var fra relativt nyutdannede til personer med over 20 års erfaring fra skoleverket. Selv med et relativt lavt antall informanter, ga de innsamlede dataene likevel et godt fundament for de semistrukturerte intervjuene.

Den kvantitative kartleggingen gjorde i hovedsak enkle tellinger i forhold til sentrale indikatorer for inkludering for alle elever og elever med særskilt sårbarhet, om elevers og ansattes engasjement i trivselslederaktivitetene og om skolene deltok i flere program som påvirker tilretteleggingen for inkludering ved skolene. I tillegg spurte vi gjennomgående i både survey og intervju hva informantene la i begrepet *inkludering* (ikke i intervju av elever). Tabellen under viser en oversikt over tema og variabler i surveyen.

Tabell 1: Gruppering av tema og variabler i surveyen

Faktor	Variabler	Forklaring
Inkludering	Forståelse av begrepet inkludering Inkluderingseffekt av programmet (alle elever/elev med særskilt sårbarhet) Inkludering/ekskludering Vennskap/utenforskap Relasjoner elev/elev – elever/ansatte Trivsel Toleranse Skolefravær Konflikter Mobbesaker Skolevegring/vegring for å gå ut i friminutt	Vi ønsket å kartlegge hva informantenes forståelse av begrepet <i>inkludering</i> var. Deretter tok informantene stilling til et utvalg av indikatorer på inkluderingsgrad i et skolemiljø.
Engasjement	Motivasjon hos elever for å bli trivselsleder	Gir indikasjoner på om motivasjon, tilrettelegging

	Aktivitet blant elever Engasjement hos personalet vedrørende Trivselsprogrammet Tilrettelegging fra ledelse	og engasjement påvirker resultatene på skolene og indikatorene som informantene vurderer i surveyen.
Deltakelse i andre program	Deltakelse i flere program som kan påvirke skolemiljøet? Eventuelt hvilke program?	Deltakelse i flere program parallelt vil gjøre at svarene i surveyen ikke utelukkende kan tilskrives Trivselsprogrammet.
Evaluerings av Trivselsprogrammet	Indikatorer for inkludering i et før- og etter-perspektiv §9A Folkehelse og livsmestring	Evaluerings i forhold til et lengre tidsperspektiv. Evaluering av de store linjene i forhold til lovverk og læreplaner.
Kritikken mot Trivselsprogrammet	Inkludering og ekskludering Indre belønning og ytre belønning Mangel på evidensbasert fundament	Vi ønsket å høre de voksne informantenes syn på kritikk som har blitt rettet mot Trivselsprogrammet.

Etter den kvantitative kartleggingen gjennomførte vi intervjuer med 5 elever fra ulike skoler.

To elever gikk i 6.klasse, to elever fra 7.klasse og en elev i 10.klasse. Intervjuene ble gjennomført i skoletiden for barneskoleelevene, og etter skoletid for eleven i 10.klasse.

Intervjulengden var fra 8 til 15 minutter.

Vi intervjuet deretter to lærere fra to forskjellige barneskoler i ulike kommuner, og en skoleleder fra en kombinert skole i en tredje kommune. Vi ønsket å samle inn data fra forskjellige skoletyper, skolestørrelser og fra ulike kommuner, slik at informasjonen vi samlet inn muligens kunne gi oss et bredere grunnlag med et slikt informantutvalg. Tilrettelegging for program i skolene kan påvirke de resultatene skolene oppnår ved deltakelse. Vi ønsket derfor at informantene hadde ulik erfaring. Disse intervjuene ble gjennomført på kontor og grupperom, og hadde en varighet på mellom 12 og 25 minutter. Vi intervjuet også tre foreldrepar til barn med ulike typer av særskilt sårbarhet. Disse elevene kommer fra tre ulike skoler, derav to av dem er i samme kommune. Elever med særskilt sårbarhet er ekstra utsatt for ulike former for ekskludering, og vi ønsket derfor å samle inn informasjon fra foresatte til denne elevgruppen. Intervjuene ble gjennomført både på grupperom og digitalt via Microsoft Teams, og hadde en varighet på mellom 15 og 30 minutter. Videre intervjuet vi en representant fra skoleeier i en kommune, der de fleste skolene deltar i Trivselsprogrammet.

Informanten har implementering og bruk av Trivselsprogrammet som en av sine oppgaver. Vi håpet at denne informanten kunne bidra med innsikt til hvorfor denne kommunen satset på et aktivitets- og inkluderingsprogram fremfor andre typer programmer eller innsatser. Intervjuet ble gjennomført via Microsoft Teams, og hadde en varighet på 30 minutter. De to siste informantene er to ansatte i Trivselsprogrammet, der den ene er en regionsansvarlig og den andre er grunnlegger og daglig leder av programmet. Siden vi hadde et særlig blikk på Trivselsprogrammet blant aktivitets og inkluderingsprogrammene, ønsket vi også å samle informasjon også fra ansatte i programmet. Selv om deres svar nok påvirkes av deres bånd til programmet, anså vi det likevel som mulig å innhente relevant og god informasjon. Intervjuet med regionsansvarlig foregikk via Google Meet, og varte 35 minutter, mens intervjuet med grunnlegger foregikk over telefon (på høyttalermodus) og varte en time.

Intervjuene bygget blant annet på informasjon som var samlet inn via litteraturgjennomgang og fra survey, og de tok opp temaer knyttet til alle de tre forskningsspørsmålene: *Hva karakteriserer inkluderingen ved skoler som deltar i et program for aktivitet og inkludering? Hvordan opplever et utvalg lærere og elever ved skoler som deltar i et program for aktivitet og inkludering at aktivitetene bidrar til sosial inkludering?*

Hvilke styrker og svakheter ved program for aktivitet og inkludering trekkes frem av informanter som kjenner eller bruker programmet?

Innenfor kvalitativ forskning baserer utvelgelsen av informanter seg på et strategisk utvalg (Thagaard, 2013, s.60). Innenfor strategisk utvalg finnes det flere utvelgelsesmetoder. Hvis man velger informanter basert på teori eller utvikling av teori, kalles det teoretisk utvalg. En annen metode er kategoribasert utvalg, der man definerer bestemte kategorier av informantene skal representere, og deretter henter informanter som tilhører de bestemte kategoriene. En tredje måte å velge informanter på er det som kalles typisk eller spesielt utvalg. Informantene er da valgt ut i forhold til at de er typiske i forhold til fenomenet som skal studeres (Thagaard, 2013, s.60–64). Informantutvalget vårt bygger på at deltakerne har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Utvelgelsen av informanter var basert på frivillig deltakelse, og denne metoden kaller Thagaard (2013, s.61) for tilgjengelighetsutvalg. Informantene i surveyen fikk informasjon om studien vår på en Facebookside for personer med ulik tilknytning til Trivselsprogrammet, der det lå en lenke til den digitale surveyen.

Intervjuinformantene ble valgt ut på litt ulik måte. For å oppnå bredde i utvalget satte vi opp ulike kategorier av informanter som vi ønsket å bruke, altså et kategoribasert utvalg

(Thagaard, 2013, s.63). Innenfor hver av disse kategoriene kom noen informanter til som følge av at de meldte seg frivillig etter å ha mottatt informasjon om prosjektet. Dette utvalget minnet om tilgjengelighetsutvalget fra surveyen, og gjaldt alle elevinformantene og lærerinformantene. Noen informanter ble spurt direkte i tråd med deres kvalifikasjoner som informasjonskilder i forhold til problemstillingen, altså et strategisk utvalg. Dette gjaldt skoleleder, to foreldrepar, representant for skoleeier og regionsansvarlig i Trivselsprogrammet. Det siste foreldreparet og grunnlegger/daglig leder i Trivselsprogrammet kom inn gjennom kontakt og kommunikasjon om prosjektet vårt. De meldte seg frivillig som informanter uten å bli spurt. Denne måten å få informanter på, omtaler Thagaard for snøballmetoden (2013, s.61).

I og med at denne studien var på jakt etter å kartlegge *På hvilken måte kan skolers deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen bidra til sosial inkludering?*, så var det viktig at seleksjonen favnet på tvers av tilknytningsforhold til Trivselsprogrammet. Variasjonen i kategorier av informanter og måten informantene ble tilknyttet studien, gjorde at studien ikke har segregert ut spesielle informantgrupper. Spekteret i informantutvalget var en styrke i forhold til å kunne hente ut informasjon som kastet lys over problemstillingen og forskningsspørsmålene. Antallet informanter i hver kategori kan regnes som en svakhet.

4.2.1 Presentasjon av informantene

Informantene i denne studien har tilført informasjon om sin opplevelse av hvordan deltakelse i Trivselsprogrammet kan bidra til sosial inkludering. De representerer tre ulike skoleslag, barneskole, ungdomsskole og kombinert skole. Skolene varierer fra cirka 170 elever til over 400 elever. De representerer 4 ulike kommuner, fordelt på to små og to mellomstore kommuner. Den regionsansvalige har ansvar for to fylker.

Tabell 2 viser en oversikt over informantgruppene elever, foreldre og ansatte ved skoler som deltar i Trivselsprogrammet.

Tabell 2: Presentasjon av informanter

Navn	Tilknytning til Trivselsprogrammet	Skolestørrelse og skoletype
Ada	Elev i 6.klasse på en skole som deltar i Trivselsprogrammet.	Barneskole Cirka 400 elever
Bendik	Elev i 6.klasse på en skole som deltar i Trivselsprogrammet.	Barneskole Cirka 400 elever
Cecilie	Elev i 7.klasse på en skole som deltar i Trivselsprogrammet.	Barneskole Cirka 400 elever

Daniel	Elev i 7.klasse på en skole som deltar i Trivselsprogrammet.	Barneskole Cirka 400 elever
Emil	Elev i 10.klasse på en skole som deltar i Trivselsprogrammet.	Ungdomsskole Cirka 330 elever
Filip	Forelder til barn med særskilt sårbarhet. Eleven går på en skole som deltar i Trivselsprogrammet.	Barneskole Cirka 400 elever
Guri	Forelder til barn med særskilt sårbarhet. Eleven går på en skole som deltar i Trivselsprogrammet.	Barneskole Cirka 350 elever
Hilde	Forelder til barn med særskilt sårbarhet. Eleven går på en skole som deltar i Trivselsprogrammet.	Kombinert skole Cirka 250 elever
Ine	Lærer ved en skole som deltar i Trivselsprogrammet. Har arbeidet ved skolen i ett år. Var nyutdannet ved oppstart på skolen.	Barneskole Cirka 200 elever
Jesper	Skoleleder ved en skole som deltar i Trivselsprogrammet. Har lang fartstid i skolen, og har arbeidet ved den aktuelle skolen i ett år.	Kombinert skole Cirka 170 elever
Kamilla	Lærer ved en skole som deltar i Trivselsprogrammet. Har arbeidet ved skolen i 9 år. Skolen har deltatt i Trivselsprogrammet i fem år.	Barneskole Cirka 400 elever
Liv	Rådgiver i oppvekstetaten i en mellomstor kommune, der de fleste skolene deltar i Trivselsprogrammet.	
Mette	Regionsansvarlig i Trivselsprogrammet, med ansvar for å følge opp deltakerskoler, arrangere kurs og organisere nettverksmøter for deltakerskolene.	

I tillegg har vi intervjuet Kjartan Eide, som er grunnlegger og daglig leder for Trivselsprogrammet. I og med at det kun finnes en person som innehar hans rolle, så er ikke han anonymisert som de andre informantene. Dette skjer i samtykke med Kjartan Eide.

4.2.2 Utfordringer ved datainnsamling

Planlegging og gjennomføring av en masteroppgave tar tid, og underveis i denne prosessen oppstod pandemien Covid-19 med alle de konsekvenser den medførte både nasjonalt og globalt. I Norge stengte skolene, og da de gjenåpnet var aktiviteter som trivselslederaktiviteter ikke lov å gjennomføre i forhold til smittevernforskrifter. Det ble en uvanlig situasjon for alle Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

som har sin hverdag tilknyttet skolene. Da skolene igjen åpnet etter sommerferien, var det fortsatt restriksjoner som påvirket skolehverdagen på de fleste områder, deriblant trivselslederaktiviteter. Smittevernregler kombinert med ulike forutsetninger mellom skolene i forhold til uteareal, personal og logistikk gjorde at noen skoler ikke hadde mulighet til aktiviteter, mens andre hadde aktiviteter i minimumsformat.

Denne situasjonen påvirket studien på følgende områder og måter: Selv om antallet potensielle informanter i Facebookgruppa der surveyen ble delt er stor, så fikk vi kun et lite antall svar på undersøkelsen. I tillegg var det cirka seks måneder siden skolene stengte ned for aktivitet, da survey og intervjuer ble gjennomført. Informasjonen vi søkte var dermed ikke «ferskvare». Vi antar at dette særlig påvirket svarene fra elevinformantene, men at det kan ha påvirket alle svar vi samlet inn.

4.2.3 Vurdering av metodevalget

Metodevalget vårt er omfattende både når det gjelder planlegging, omfang og gjennomføring. En såpass omfattende datainnsamling gir også mye data som skal analyseres, slik at tidsbruken på prosjektet ble stort. Den store datatilgangen ga oss et solid utgangspunkt for å skrive resultatdelen, siden de ulike metodene utfylte hverandre på en god og informativ måte. I forkant av survey og intervjuer hadde vi laget rammer for hvilke opplysninger og informasjon vi søkte (Tabell 1 og Vedlegg 5 og 6), men disse ble tilpasset underveis. Etter at resultatene fra surveyen var analysert, ble intervjuguidene revidert og tilpasset de innsamlede dataene. Resultatene fra begge disse datainnsamlingene ble sett i lys av hverandre, slik at både kontraster og sammenfall ga nyttig informasjon. Vi anser kombinasjonen av to datainnsamlinger som en fordel, fordi resultatene fra de ulike metodene triangulerer hverandre.

I studiens planleggingsfase vurderte vi flere ulike metoder, som longitudinell studie ved en deltakerskole, en større kvantitativ undersøkelse i de tre landene som har skoler som deltar i Trivselsprogrammet eller en kvalitativ studie kun ved bruk av intervju. Vi vurderte også hvilket utvalg av informanter vi ønsket. Selv om vi føler at vårt endelige metodevalg var et godt valg i forhold til å finne svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål, så ville nok også andre metoder kunne ha fungert like godt. Man kunne også ha hatt samme metode, men valgt et annet aktivitets- og inkluderingsprogram. Det hadde i grunn vært spennende å se om andre metoder eller vurdering av andre program ville ha fått samlet inn de samme resultatene som vi har fått i vår studie.

4.3 Dataanalyse

Datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser (Postholm, 2011, s.86).

Dette innebærer at man under hele arbeidet med studien mottar, innhenter og vurderer informasjon i lys av ny kunnskap.

Postholm (2011, s.86) skiller mellom deskriptivt og teoretisk analysearbeid. Den delen av arbeidet som innebærer å strukturere og organisere det innsamlede datamaterialet kalles deskriptivt analysearbeid. Målet med denne delen av analysearbeidet, er å gjøre datamaterialet mer oversiktlig, mer forståelig og mer rapportvennlig. Det deskriptive analysearbeidet gjør at forskeren blir bedre kjent med datamaterialet, og skaper et grunnlag for det teoretiske analysearbeidet. Gjennom de teoretiske analysene knytter forskeren sammen datamaterialet med teorisynet sitt. Den teoretiske analysen innebærer at forskeren bruker substantiv teori for å analysere datamaterialet sitt (Postholm, 2011, s.86). Disse dataanalysene skjer ikke som en lineær utvikling. Den deskriptive og teoretiske analysen skjer samtidig, og i vekselvis samspill med hverandre.

4.3.1 Gjennomføring av dataanalyse

Metodevalget vårt medfører at dataanalysene ble gjennomført i flere omganger, og med bruk av flere ulike verktøy.

Basert på litteratur, teori og styringsdokumenter om inkludering og inkluderende skolemiljø, satte vi opp fem hovedkategorier som vi ønsket å samle inn informasjon om; inkludering, engasjement, deltakelse i andre program, evaluering av Trivselsprogrammet og kritikken mot Trivselsprogrammet. Hver av disse hovedkategoriene hadde igjen sine variabler, som vises i Tabell 1. Når det gjaldt variablene til kategorien *inkludering*, så var de hentet fra litteratur, teori og styringsdokumentene. Eksempler på disse variablene var vennskap/utenforskap, relasjoner elev/elev og elev/voksen, toleranse, konflikter, mobbing, skolevegring med flere, og i tillegg skulle alle de voksne informantene svare for sin forståelse av begrepet inkludering. Kategoriene *engasjement* og *deltakelse i andre program* var valgt for å kunne vurdere faktorer som kunne påvirke svarene vi fikk inn. Kategorien *evaluering av Trivselsprogrammet* ble besvart både som en evaluering her og nå, og i et før- og etter-perspektiv (for de informantene som hadde arbeidet lenge nok ved sin skole for å svare på disse spørsmålene). Kategorien *kritikken mot Trivselsprogrammet* bygget på den kritikken vi fant i litteraturgjennomgangen, og informantene måtte der ta stilling til om de kjente til problemstillingene og om de hadde egne erfaringer og synspunkt knyttet til problematikken. I litteraturgjennomgangen viste vi

blant annet til at forskere har funnet at enkelte anti-mobbeprogram kan ha motsatt effekt av det man ønsker å oppnå. Vi ønsket derfor å undersøke mer i forhold til den kritikken Trivselsprogrammet hadde fått, blant annet i forhold til ekskluderingsproblematikk.

Vi benyttet Surveymonkey til den digitale surveyen. Surveymonkey har en eksportfunksjon til flere ulike formater, og resultatene fra surveyen ble lagt inn i Excel. I Excel er det enkelt å få oversikt over data, samt å samle data for bedre oversikt. De fleste spørsmålene i surveyen hadde seks valg; to ulike grader av negativt (for eksempel helt uenig og delvis uenig), en nøytral eller uendret (for eksempel hverken enig eller uenig) og to ulike grader av positivt (for eksempel helt enig og delvis enig). I tillegg hadde alle spørsmål kategorien vet ikke/uaktuelt. I Excel valgte vi deretter ut noen av spørsmålene, hvor vi samlet de positive og negative svarene i hver sin kategori, for å kunne gi bedre oversikt. Et eksempel på dette er at svarene på spørsmålet om deltakelsen i Trivselsprogrammet førte til færre eller flere vennskap, så samlet vi svarene «noen flere» og «betydelig flere» til kategorien «flere». Det samme gjorde vi med kategorien «færre». Vi gjorde dette for å gi et bedre oversiktsbilde, samtidig som vi hele tiden var fokuserte på at det er forskjell på «noen flere» og «betydelig flere». I resultatdelen gjengir vi flere ganger også den nøyaktige fordelingen fra svarene vi samlet inn. Vi samlet også sammen flere svar i samme diagram, for å søke å gi et oversiktlig bilde av de innsamlede dataene. Et eksempel er Figur 4, som viser informantenes syn på endringer i antall elever som går alene i friminuttene og endringene i antallet vennskap. Ved å sette sammen flere slike indikatorer på inkludering i samme diagram, søkte vi å gi oversikt og vise sammenhenger i informantenes svar.

Etter en gjennomgang og analyse av resultatene fra surveyen, ble et utvalg aktuelle data deretter brukt i intervjuguiden. Et eksempel på dette er spørsmålene knyttet til negative erfaringer med Trivselsprogrammet som kom frem i surveyen. Noen informanter svarte at deltakelse i Trivselsprogrammet førte til ekskludering fremfor inkludering, og denne problematikken spurte vi om i intervjuene. Vi fikk da svar og refleksjon på hva intervjuinformantene mente at kunne forårsake at noen mente at Trivselsprogrammet førte til ekskludering. Svarene vi fikk inn var varierte, og noe vi tok med inn i diskusjonsdelen i teksten. Tematisk ble dermed intervjuene en forlengelse av temaene fra surveyen (Tabell 1), og i tråd med Krumsvik (2014, s.113) så vil intervjuene forsøke å beskrive hvorfor situasjonen er slik den er.

I etterkant av intervjuene transkriberte og kodet vi intervjuene. Analyse av innsamlet data starter med å få oversikt og gjøre seg kjent med det innsamlede materialet. Vi hadde allerede laget hovedkategorier for hva vi ønsket å samle informasjon om (Tabell 1), og vi hadde gjennomført survey og analyse av surveydataene. Deretter benyttet vi deler av surveydataene i intervjuguidene, før vi gjennomførte intervjuene. Vi var begge to til stede på alle intervjuene, og vi var dermed allerede kjent med innholdet før vi transkriberte intervjuene.

Transkripsjonsprosessen gjorde oss enda bedre kjent med materialet, men siden vi transkriberte hver våre intervjuer, så leste vi grundig gjennom alle intervjuene før vi startet på selve kodingen.

I denne prosessen må man ta noen valg i forhold til koding. Vi benyttet det som Kvale og Brinkmann kaller for innholdsanalyse (2012, s.210). Innholdsanalyse er en teknikk for å systematisk kunne beskrive åpenbart innhold i utsagn. Kvale og Brinkmann (2012, s.210) hevder at fordelene med denne formen for analyse er at meninger i lange tekster blir samlet og kategorisert. Arbeidet skaper god oversikt over datamaterialet. Kategoriene man organiserer informasjonen i kan bestemmes på forhånd, men kan også suppleres med nye kategorier underveis i prosessen. De kan basere seg på teori eller tematiske uttrykk. Emnene i Tabell 1 utgjorde utgangspunktet for gruppering, siden disse hovedkategoriene allerede lå til grunn for både survey og intervjuguiden. Deretter fikk disse hovedinndelingene underliggende kategorier, og slik skapte vi oversikt over det innsamlede datamaterialet.

Vi startet med å markere ut informantenes forståelse av begrepet inkludering. Deretter hadde vi fargekoder på indikatorene for inkludering fra Tabell 1. Eksempler på denne kodingen var rød farge for vennskap, grønn for relasjon, gul for toleranse og så videre. Disse fargekodene benyttet vi også da vi skilte mellom gruppene «alle elever» og «elever med særskilt sårbarhet». Vi skilte altså ut svarene som gjaldt alle elever fra svarene som gjaldt elever med særskilt sårbarhet, men beholdt samme fargekoder for vennskap, relasjoner, konflikter og så videre. De samme fargekodene ble også benyttet på de surveyinformantene som la inn tekstvar som tillegg til de graderte svaralternativene.

Da vi hadde gjennomført denne fargekodingen, tok vi kopier av transkripsjonene, og laget grupper for de informantene som arbeidet på skoler som deltok i flere program og de som bare deltok i Trivselsprogrammet. Det samme gjorde vi med å samle svarene fra informanter som arbeidet på skoler med høyt engasjement hos elever, personal og ledelse, opp mot informanter som arbeidet på skoler med mindre engasjement og tilrettelegging. Vi samlet også informantene som hadde arbeidet ved skolene sine både før og etter at skolen startet med

Trivselsprogrammet, og de informantene som kun hadde arbeidet på skolens i tiden der de deltok i Trivselsprogrammet. Vi hadde også flere kategorier for å lete etter mønster og sammenhenger, som for eksempel inndeling etter skoletype og skolestørrelse. Blant våre informanter fant vi ikke noen sammenheng mellom skolestørrelse og indikatorene for inkludering, og denne grupperingen ble derfor forkastet. Sortering etter skoletype ble derimot beholdt, fordi flere informanter i både survey og intervju påpekte at Trivselsprogrammet ikke fungerte så godt på ungdomsskolen.

I tråd med det Postholm (2011, s.86) påpekte om at datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser, så arbeidet vi oss fremover mot det datagrunnlaget som presenteres i resultatdelen. Gjennom forskningsspørsmålene våre ønsket vi å kartlegge på hvilken måte skolars deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen kan bidra til sosial inkludering. Resultatdelen presenterer disse svarene relatert til forskningsspørsmålene våre.

4.4 Validitet

Begrepet validitet er omdiskutert innenfor kvalitativ forskning (Krumsvik, 2014, s.152-153; Vedeler, 2009, s.132). Det blir diskutert både forståelsen av begrepet, og om nytteverdien er lik innenfor både kvalitativ og kvantitativ forskning. Validitet, reliabilitet og mulighet for replikasjon er alle kvalitetskriterier innen forskning, men validitet står som det aller viktigste av kvalitetskriteriet (Bryman, 2016, s.41). Validitet dreier seg om god kvalitet i forskningsprosessen som helhet (Kvale og Brinkmann, 2012, s.251; Vedeler, 2009, s.125). Innenfor kvalitativ forskningsmetode handler validitet om studien har undersøkt det den hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2014, s.151). Kvale og Brinkmann føyer til at validitet omhandler at metoden må være egnet til det man skal undersøke (2012, s.251). I metodelitteraturen omtales validitet ofte ved hjelp av forskjellige synonymer og ulike inndelinger. Gall, Gall og Borg (2007, s.374 – 378 og 460) har strukturert validitet inn i følgende underkategorier; ytre validitet, populasjonsvaliditet, økologisk validitet, begrepsvaliditet og reliabilitet. Her er reliabilitet plassert som en underkategori til validitet i stedet for et relatert og sidestilt begrep. Bryman (2016, s.41) påpeker at validitet og reliabilitet er nært knyttet til hverandre.

Første validitetskategori hos Gall, Gall og Borg er ytre validitet. Det omhandler i hvilken grad forskningsresultatene kan generaliseres til andre personer, miljøer, tider og steder (Krumsvik, 2014, s.152-153; Vedeler, 2009, s.130).

Populasjonsvaliditet handler om kvaliteten på utvalget av informanter, og om resultatene kan generaliseres fra utvalget til den store gruppen informantene representerer.

Populasjonsvaliditet blir ofte omtalt sammen med ytre validitet, og er uansett nært tilknyttet denne validitetstypen (Vedeler, 2009, s.125 og 135).

Økologisk validitet dreier seg om i hvilken grad forskningsresultatene kan generaliseres og overføres til andre miljøer enn det miljøet som forskningen ble gjennomført i. Det handler altså om hvor viktige de miljømessige faktorene er for resultatet av forskningen (Vedeler, 2009, s.125).

Begrepsvaliditet omhandler hvorvidt de målene, kategoriene eller indikatorene man har brukt er en god operasjonalisering av de begrepene som er i fokus i undersøkelsen (Vedeler, 2009, s.125). Det dreier seg altså om man har målt det man ønsker å måle. Det fremheves av Gall, Gall og Borg (2007, s.460) at begrepsvaliditet er en av de fire viktigste kvalitetskriteriene i forskning. De tre andre er reliabilitet, indre og ytre validitet.

Indre validitet handler om i hvilken grad forskningsfunnene samsvarer med virkeligheten, eller om andre faktorer kan ha påvirket det som har blitt undersøkt (Krumsvik, 2014, s.152-153). Vedeler (2009, s.128-129) presiserer at indre validitet dreier seg om forskeren har klart å kontrollere andre påvirkningsfaktorer eller uvedkommende variabler, slik at forskningsresultatene utelukkende kan tilskrives det man forsker på.

Krumsvik (2014, s.152) trekker også frem begrepet intern validitet, som forklares som om det er konsistens mellom forskningsfunn, det teoretiske rammeverket og metode. Intern validitet omtales også som kredibilitet (credibility).

Videre i teksten skal vi se på validiteten i denne studien, før reliabilitet omtales i en egen del.

4.4.1 Validitet i denne studien

Å velge rett metode i forhold til det man ønsker å måle er et kriterium man ikke skal være for påståelig med, siden flere metoder nok hadde vært egnet til å finne svar på vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Metodevalget vårt med bruk av kvasistatistikk og semi-strukturerte intervju kan legge til rette for å skape god validitet i forhold til det både Krumsvik (2014, s.152) og Kvale og Brinkmann (2012, s.251) påpeker. Resultatene fra surveyen ga oss et fundament å bygge intervjuene på, og tilpasningsdyktigheten til situasjonen er en styrke de semistrukturerte intervjuene har.

Kombinasjonen av kvasistatistikk og semistrukturerte intervju er også en måte å triangulere funn på. Triangulering beskrives som sammenligning av forskjellige data, ulike forskere eller forskjellige metoder for å se om de bekrefter eller avkrefter hverandre (Krumsvik, 2014, Snøfrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

s.157; Silverman, 2011, s.45; Vedeler, 2009, s.115-123). Det fremheves at man gjennom triangulering får et bredere, tryggere og en bedre forståelse for og oversikt over det man undersøker. Samtidig styrker det validiteten til studien (Vedeler, 2009, s.115). Krumsvik (2014, s.121) trekker frem at det innenfor kasusstudier ofte benyttes ulike metodiske innganger for å belyse fenomenet man undersøker.

Den ytre validiteten omhandler i hvilken grad forskningsresultatene kan generaliseres til andre personer, miljøer, tider og steder. Det er vanskelig å hevde at våre funn har overføringsverdi på forhånd, men det er heller ingen grunn til å anta at informantene våre skiller seg signifikant ut fra andre regioner, kommuner, skoler og elever. Utgangspunktet vårt var å se på hvilken måte skolers deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen kan bidra til sosial inkludering. For at andre skal kunne ha nytte av funnene i vår studie, må den ytre validiteten være til stede. Overførbarhet handler om at den forståelsen som utvikles for fenomenet man undersøker innenfor rammen av et prosjekt, kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013, s.194). Informantene våre kommer fra små og mellomstore kommuner, de dekker aldersspennet for hele barne- og ungdomsskolen, skolene har ulik størrelse og type, de dekker barn både med og uten særskilt sårbarhet og synsvinkelen til informantene dekker et bredt spekter tilknyttet skolehverdagen.

Kvale og Brinkmann (2012, s.251, 253 og 254) hevder at validitet henger sammen med god håndverksmessig kvalitet gjennom hele forskningsprosessen. Hvis man har etikk og validitet i tankene gjennom hele prosjektperioden, så er man allerede et godt stykke på vei mot et prosjekt der disse viktige fokusområdene blir ivaretatt.

4.5 Reliabilitet

Reliabilitet handler om en studies pålitelighet, og godt håndverksmessig forskningsarbeid skaper god reliabilitet. Reliabilitet handler om muligheten andre forskere har til å finne det samme resultatet, dersom de forsket på det samme fenomenet under de samme betingelsene. Innenfor kvantitativ forskning er det måleinstrumentets presisjon, og mulighetene for reproduksjon som skaper reliabilitet. Utfordringen til reliabilitet innenfor kvalitativ forskning ligger i kravet til at resultatene skal kunne reproduseres og gjentas. Kvalitativ forskning er kontekstbundet, og lar seg ikke så enkelt reprodusere. En måte å ivareta reliabilitet innenfor kvalitativ forskning er studiens transparens (Krumsvik, 2014, s.48; Silverman, 2011, s.360). Å benytte rike beskrivelser av teoriforankring, forskningsmetode, analyser og tolkningsmåter kan føre til at man forhindrer at det kan sås tvil om noe i studiens gjennomføring. I denne forbindelse benytter Silverman (2011, s.44) begrepet autentisitet, og han hevder at dette

begrepet kan benyttes i forhold til reliabilitet. En studies autenticitet ivaretas gjennom at de innsamlede dataene fra informantene blir gjengitt så autentisk som mulig. Postholm (2011, s.170) påpeker at det krever grundig refleksjon, når man gjennomfører studier der barn og unge er informanter.

I forhold til de kravene som stilles til en studies reliabilitet, har vi forsøkt å etterkomme reliabilitetskravene på en best mulig måte. Både teorigrunnlag, forskningsmetode, datainnsamling og resultat er grundig beskrevet i teksten. Vi har hatt en målsetting om at vår erfaring fra arbeid med barn og unge har gjort at refleksjon vedrørende unge informanter har blitt ivaretatt, og autenticiteten har vært i fokus i hele prosessen.

4.6 Etikk og personvern

Forskningsetikk er et omfattende begrep som har mange ulike tolkninger. Kvale og Brinkmann (2012, s.38 og 79) hevder at det er grunnleggende og viktig at etikken blir ivaretatt gjennom hele forskningsprosjektet. Det finnes etiske problemstillinger inkludert i alle handlinger, deler og faser av forskningsprosessen, og etikken må ikke ses på som et eget område eller avgrenset del av forskningen (Cohen, Manion og Morrison, 2011, s.75-76; Krumsvik, 2014, s.164). I forskningsetikken interagerer flere ulike etikkformer med hverandre. Cohen, Manion og Morrison (2011, s.76) kaller disse for ekstern etikk, konsekvensetikk, pliktetikk og individetikk. Når forskningen møter et etisk dilemma, så kan det oppstå interessekonflikter mellom de ulike etikkformene. Forskeren må da finne løsninger på interessekonfliktene, før han arbeider videre. Silverman (2011, s.87) hevder at det viktigste en forsker gjør, er til enhver tid å ta vare på forskningsetikken.

Ifølge Krumsvik (2014, s.166) er det helt essensielt at man helt fra starten av et forskningsprosjekt, får oversikt over de forskningsetiske sidene ved prosjektet.

Forskningsdesignet vårt har blitt utarbeidet i henhold til retningslinjene i Lov om behandling av personopplysninger [Personopplysningsloven], kapittel 2 (§8, §9, §11, §13, §14 og §15), Lov om organisering av forskningsetisk arbeid [Forskningsetikkloven] og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste [NSD]. Under utarbeidelsen av forskningsskissen ble meldeplikttesten fra NSD gjennomført, og på bakgrunn av den ble registreringen av prosjektet påbegynt (Vedlegg 1). Prosjektet ble godkjent av NSD (Vedlegg 2). Informasjonsskrivet til informanter er laget etter malen fra NSD (Vedlegg 3), og alle informantene eller foresatte til informantene har samtykket til frivillig deltakelse. Det er viktig at intervjupersonene blir godt informert om alle delene av forskningsprosessen (Postholm, 2011, s.146), noe vi sørget for å ivareta. Selv om informasjonen ble tilpasset alderen på informantene, så ble alle sammen

informert om bakgrunnen og formålet med studien. De ble informert om hvordan opplysningene deres ble håndtert i forhold til personvern og konfidensialitet, og alle var klar over at de når som helst kunne trekke samtykket sitt til å være informant. Alle informantene ble også fortalt hvordan deres bidrag skulle brukes i studien. Transparens er viktig i alle deler av et prosjekt.

Helt fra prosjektstart har implementeringen av, og fokuset på å følge de etiske retningslinjene påvirket arbeidet vårt. Det har gitt oss god oversikt over forskningsetiske retningslinjer, og oversikten har gjort det enklere å videreutvikle arbeidet i tråd med disse retningslinjene. Det er viktig at forskeren ikke bare ser på forskningsetikken som et pliktløp (Silverman, 2011, s.87). Alle som driver med forskning, bør ifølge Krumsvik (2014, s.170) kjenne til Helsinkideklarasjonen. Deklarasjonen tar utgangspunkt i Nürnbergkodeksen, som ble skrevet for å forhindre forskningsetiske overtramp. Hovedtanken er å beskytte sårbare grupper innenfor medisinsk forskning (Førde, 2014), men retningslinjene er viktige for alle forskningsprosjekter.

Ivaretagelse av informantenes anonymitet er alltid sentralt i forskningsprosjekt, og vi fulgte retningslinjene fra NSD. Vårt forskningsprosjekt benyttet blant annet umyndige informanter, noe som er ekstra sårbart om ikke etikken ivaretas på en skikkelig måte. Utformingen av spørsmålene i intervjuguiden blir særdeles viktige, samtidig som vi alltid var to personer til stede under intervjuene. Vår langvarige erfaring som lærere, gir oss i tillegg kompetanse og styrke i forhold til å ivareta disse informantene på en god måte. Både gjennomføringen av datainnsamling og analyse av data i etterkant ble utført i tråd med retningslinjer for god forskningsetikk (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016).

God validitet og reliabilitet har nær sammenheng med studiens etiske fokus. Grundig og nøyaktig databehandling ivaretar informantene i etterkant av prosjektslutt. Bruken av to diktafoner under intervjuene sikret at vi kunne holde fokus på intervjupersonene hele veien, slik at deres livsverden ble korrekt fremstilt. Helt fra prosjektstart til prosjektslutt finnes det en rekke slike detaljer, som til sammen utgjør om en studie har hatt et godt forskningsetisk fokus, god validitet og reliabilitet. Vi mener at vi har hatt et godt etisk fokus gjennom hele forskningsprosessen, og handlet i tråd med de viktige retningslinjene som er skissert opp i dette kapittelet.

4.7 Begrensninger

Studien vår har sine begrensninger. Flere av begrensningene er beskrevet i teksten, men blir oppsummert her.

Når det gjelder datatilgang, så gjorde vi grundige undersøkelser i jakten på program som lignet Trivselsprogrammet. Likevel lykkes vi ikke i å finne dette i særlig grad, selv om det ganske sikkert finnes program for aktivitet og inkludering i andre land også. Data fra lignende program hadde kunnet styrke vår studie. Pandemien Covid-19 medførte også en begrensning i forhold til datainnsamlingen. Trivselsaktivitetene på deltakerskolene hadde vært fraværende lenge på tidspunktet for datainnsamlingen. Det kan ha påvirket antallet informanter i surveyen vår, og det kan ha påvirket den informasjonen vi samlet inn fra informantene våre.

Et annet spørsmål vi stiller oss, er årsaken til at vi fant en så stor del av positivt ladet informasjon om deltakelse i programmet i forhold til de negative elementene som kom frem. Vi har gått rundt i forhold til potensiell bias. Vi har selv vært veldig bevisst på egen bias, og har sett på vårt eget arbeid med kritisk blikk. Hva med bias hos våre informanter? De som frivillig stiller opp og bidrar – er det bare de som har sterke og gjerne positive formeninger om deltakelse i programmet? Vi prøvde å vekte alle spørsmål, slik at informantene kunne svare langs hele skalaen fra negativ til positiv.

Informantutvalget kunne også ha blitt styrt på andre måter. Vi har valgt et bredt spekter av informantgrupper, slik at vi kunne belyse problemstillingen fra ulike synsvinkler. Det gikk ut over antallet informanter i hver kategori. Vi kunne ha valgt annerledes, og kanskje hadde vi fått et annet resultat.

Vi har valgt å operasjonalisere sosial inkludering gjennom indikatorer vi har hentet fra teori og styringsdokumenter for skolene. Det hadde sikkert vært mulig å velge andre indikatorer for sosial inkludering. Underveis i en studie stilles man stadig overfor valg man må ta, og vi kunne ha gjort andre valg. Kanskje det kunne ha påvirket utfallet av studien? Basert på de valgene vi har tatt, har vi samlet inn data som presenteres i neste kapittel.

5.0 Presentasjon av funn

Formålet med denne studien er å finne ut på hvilken måte skolars deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen kan bidra til sosial inkludering.

Datainnsamlingen har vært todelt, men resultatene fra både survey og intervju samles i denne delen.

Informantene i surveyen er voksne som arbeider på skoler som deltar i Trivselsprogrammet, mens informantene som ble intervjuet omfatter både elever, foresatte, ansatte på skoler som deltar i Trivselsprogrammet, ansatte i Trivselsprogrammet og en representant fra en skoleeier der skolene i kommunen deltar i Trivselsprogrammet. Surveyen var lik for alle informantene, mens intervjuguidene var tilpasset til hver informantgruppe.

5.1 Hovedtrekk og kategorier

Denne studien søker å gi svar på problemstillingen: På hvilken måte kan skolers deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen bidra til sosial inkludering?

Forskningsspørsmålene som skal bidra til å svare på problemstillingen er:

Hvilke styrker og svakheter ved et program for aktivitet og inkludering trekkes frem av informanter som kjenner eller bruker programmet?

Hva karakteriserer inkluderingen ved skoler som deltar i et program for aktivitet og inkludering?

Hvordan opplever et utvalg ansatte og elever ved skoler som deltar i et program for aktivitet og inkludering at aktivitetene bidrar til sosial inkludering?

Funnene er sortert og delt inn i følgende kategorier:

- Inkludering
- Tilknytting til lovverk, styringsdokumenter og læreplaner
- Engasjement
- Tilrettelegging for Trivselsprogrammet
- Evaluering av Trivselsprogrammet
- Kritikken mot Trivselsprogrammet

Hver av disse kategoriene inneholder funn fra både survey og intervju, og de knyttes til litteratur og teori vist i Vedlegg 10.

I kapittel 5 og 6 presenteres og diskuteres våre funn i forhold til de kategoriene vi benyttet i datainnsamlingen. Årsaken til dette valget var å unngå repeterende presentasjoner av funn.

Ved å presentere funn i forhold til forskningsspørsmålene, anså vi det som vanskelig å unngå gjentakelser, siden forskningsspørsmålene er så tett knyttet til hverandre.

I den videre presentasjonen benevnes informantene med navn og rolle vist i tabell 2.

Informasjon fra surveyinformanter benevnes «bare» som informanter eller surveyinformanter, altså uten navn.

5.2 Inkludering

De innsamlede dataene som kan knyttes til begrepet inkludering er mange, og blir organisert tematisk på denne måten:

- Hva er inkludering? Alle informantene med unntak av elevene og foresatte fikk dette spørsmålet både på survey og intervju. Der skulle de fortelle hva de la i begrepet inkludering, altså deres tolkning og forståelse av begrepet. I beskrivelsen av informantenes forståelse for begrepet inkludering, så vil også elevenes beskrivelser av begrepet komme frem. De fikk ikke direkte spørsmål om inkludering, men samtlige beskrev inkludering gjennom sine svar på spørsmålene om hvorfor skoler er med i Trivselsprogrammet, viktige egenskaper for en trivselsleder og deres opplevelse av Trivselsprogrammet på sin skole.
- Vennskap og utenforskap. Alle informantene våre fikk spørsmål knyttet til dette temaet.
- Relasjoner og opplevd inkludering. Vi hentet inn informasjon både i survey og intervju til dette temaet.
- Ekskludering. Vi måtte ta høyde for at informanter hadde opplevelser knyttet til det motsatte av inkludering, og hadde dette som tema i både survey og intervju.
- Elever med særskilt sårbarhet. Denne gruppen er som tidligere beskrevet ekstra utsatt i forhold til utenforskap, og vi hadde med spørsmål om denne elevgruppen både i survey og intervju. Elevene fikk ikke direkte spørsmål om dette, men de snakket inn tematikken på eget initiativ. De foresatte hadde alle barn med særskilt sårbarhet, slik at deres informantrolle kun var knyttet til denne gruppen.
- Den viktige leken. Trivselsprogrammet baserer seg på inkludering gjennom aktivitet og lek, og bygger en del av sitt teoretiske fundament rundt lek. Vi hadde derfor med spørsmål knyttet til lek i både survey og intervju.

5.2.1 Hva er inkludering?

Det var viktig for oss å få en beskrivelse av hva våre informanter la i begrepet inkludering, siden dette blir fremhevet som et komplekst begrep uten en allmenn akseptert definisjon (Acedo, Ferrer og Pamies, 2009, s.227; Fagerlid Festøy og Haug, 2017, s.56, Haug, 2017). Beskrivelsene av informantenes forståelse av inkludering, knyttes også sammen med svarene deres på andre tilknyttede spørsmål i analysen vår.

4 av 22 informanter hoppet over å besvare spørsmål 16 *Hva legger du i begrepet inkludering?* Det utgjør 18 prosent av informantene. Samtlige av de 18 informantene som besvarte spørsmålet, benyttet ordet *alle* da de beskrev inkludering. Flertallet av beskrivelsene er korte og konsise som *Alle har mulighet til å være med*, *Alle skal få være med* eller at *Alle som vil og ønsker kan få være med*, og ulike varianter av slike beskrivelser. Andre har mer utfyllende beskrivelser som

Det skal være plass til alle, og alle skal føle seg velkomne – uansett hvilke personlige egenskaper og utgangspunkt de har og Alle får muligheten til å være med, uansett hvem du er.

En mer utfyllende beskrivelse som ligner disse er

Inkludering betyr for meg at alle kan bli med, uavhengig av hvem du er, hvilke evner du har eller hvor du kommer fra.

Noen informanter knyttet inkludering opp til tilrettelegging for inkludering, for eksempel gjennom beskrivelser som

At alle blir tatt med i sosiale læringssituasjoner og/eller lek og At det legges til rette for at alle elever har samme mulighet til å være med.

Andre informanter beskriver tolkninger som kan knyttes til både styringsdokumenter og teori gjennom forklaringer som

Alle skal få være en del av et fellesskap, At alle får delta i et sosialt fellesskap og føler sosial tilhørighet og Alle skal høre til, og være en del av fellesskapet.

En mer utfyllende forståelse som kobler flere inkluderingselementer sammen er

At alle skal oppleve at de har en mulighet til å være med på lik linje som alle andre. Opplevelsen av å kjenne på at de andre vil ha meg der, er essensiell for om inkluderingen fungerer.

Vi stilte også det samme spørsmålet i alle intervju, foruten elev- og foresattintervjuene, og disse informantene bruker også begrepet *alle* gjennomgående i sine forklaringer.

Kamilla (lærer) sa at inkludering for henne var at

Alle skal få være med, uansett hva eller hvor de stiller i forhold til fysiske og psykiske utfordringer (...) Ja, uansett alder, kjønn og så videre.

Ine (lærer) sa enkelt og greit at for henne betød inkludering at alle skulle få være med, mens skolelederen Jespers første reaksjon på spørsmålet var at «*Inkludering er et stort ord*». Jesper snakket om at man var inkludert i mange forskjellige miljø og grupper, og hvor viktig det var å føle tilhørighet. Han avsluttet med å si at

hvis man ikke føler seg inkludert, så vil man føle seg veldig utenfor.

Kjartan Eide fikk det samme spørsmålet, og hans svar var at inkludering for ham var
å få lov til å tilhøre et fellesskap, og så handler det om tilhørighet. På individnivå handler det om å vise raushet overfor hverandre, ha stor takhøyde og det å være et godt menneske som vil andre vel.

Han fortsatte videre med å beskrive inkluderende egenskaper som å være fordomsfri, kunne by på seg selv og helt konkret for elevers del «spør om andre vil være med i leken». De inkluderende egenskapene skal være motstykker til utfrysing, baksnakking og mobbing, ifølge Eide.

Mette, som er regionsansvarlig i Trivselsprogrammet, hadde en oppfatning i tråd med de andre, men hun la til at deltakelsen i fellesskapet var en aktiv deltakelse, der man også må bidra i fellesskapet. Bidraget gjør at «*man føler seg mer verdsatt og opplever mestring*».

Liv, som er representant for skoleeier, sa

Det er viktig å legge opp til aktiviteter som gjør at alle elever har mulighet til å delta, om ikke på alle aktivitetene, så i hvert fall noen av aktivitetene. (...) Inkludering koker ned til at alle både har muligheten og kan delta.

Både i surveyen og i intervjuguiden for lærere spør vi om skolene deres deltar i andre program som kan påvirke skolemiljøet. Av deltakerne på surveyen svarer cirka 54 prosent at skolen deltar i andre program i tillegg til Trivselsprogrammet. To av de tre skoleansatte som vi intervjuet, arbeidet på skoler som deltok i andre tilleggsprogram som kan påvirke skolemiljøet.

På spørsmål om andre program har bedre inkluderings effekt enn Trivselsprogrammet, svarer i underkant av 5 prosent ja – andre tiltak og program har bedre inkluderings effekt på min skole, mens i overkant av 36 prosent svarer nei - andre tiltak og program har ikke bedre inkluderings effekt enn Trivselsprogrammet. De resterende informantene svarer vet ikke eller ikke aktuelt. Vi må her ha i tankene at 46 prosent av informantene arbeider på skoler som ikke deltar i andre program enn Trivselsprogrammet, og at de dermed svarer uaktuelt. Når det gjelder de to informantene som arbeidet på skoler som deltok i flere program, så arbeider Kamilla på en skole som også bruker PALS. På spørsmål om å vurdere deltakelsen i programmene opp mot hverandre i forhold til inkludering, så svarer Kamilla:

Jeg synes at Trivselsprogrammet har mye bedre effekt enn PALS. Det er lettere å følge. Elevene responderer bedre på det [Trivselsprogrammet]. Det er positivt at det er elevene selv som leder det [aktivitetene], og at det ikke alltid blir oss voksne som

skal lære elevene og lede elevene i forhold til dette. (...) Så jeg synes

Trivselsprogrammet har mye bedre effekt enn PALS.

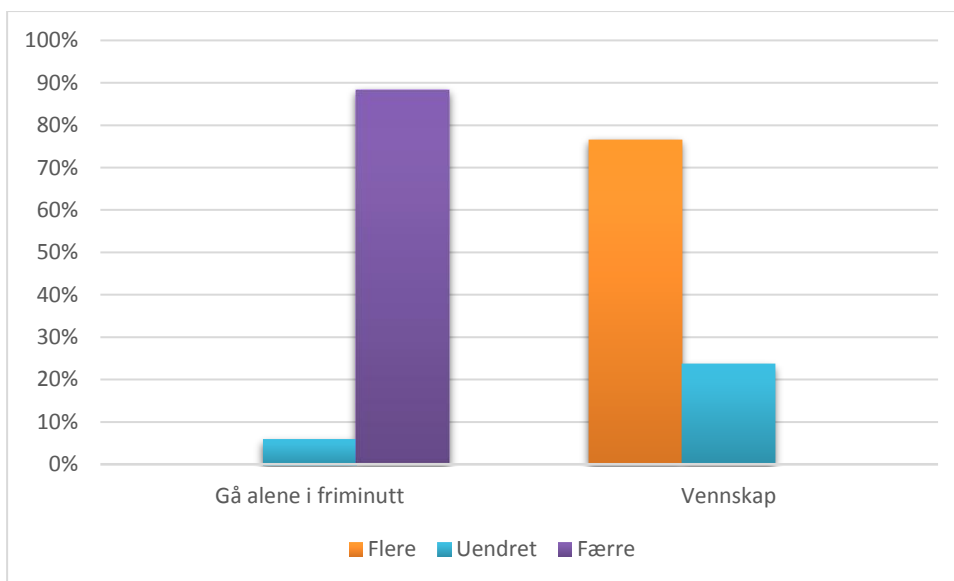
Jesper, som er skoleleder på en skole som deltar i MOT, får også det samme spørsmålet som Kamilla. Han vurderer deltakelsen i programmene opp mot hverandre på denne måten:

Jeg tenker at slike program utfyller hverandre. De har jo sine individuelle forskjeller og «godbiter». (...) Vi er heldige som har begge deler, for det handler jo om økonomi også. (...) Jeg tenker at dersom man har mulighet til å delta i forskjellige program, så tenker jeg de først og fremst utfyller hverandre fremfor å være i konflikt med hverandre. På den måten kan deltakelse i flere program gi en positiv effekt.

Deltakelse i flere program er jo noe Trivselsprogrammet selv oppfordrer til på sine hjemmesider, så det er ingen konflikt å gjøre dette.

5.2.2 Vennskap og utenforskap

Informantene våre ga oss informasjon knyttet til om deltakelse i Trivselsprogrammet påvirker noen utvalgte indikatorer for inkludering. Først ut er informantene i surveyens syn på om det er flere eller færre som går alene i friminuttene, og om det er flere eller færre vennskap nå enn før skolen startet sin deltakelse i Trivselsprogrammet.



Figur 4: Ansattes syn på endringer av utenforskap og vennskap

Ingen av informantene hevder at deltakelsen i Trivselsprogrammet gjør at det blir færre vennskap eller at flere elever går alene. Uendret-kategorien er litt forskjellig på de to indikatorene. På det å gå alene i friminuttet er det i underkant av 5 prosent som hevder at Trivselsprogrammet ikke endrer noe i forhold til antallet elever som går alene, mens i underkant av 23 prosent hevder at deltakelsen i Trivselsprogrammet ikke endrer på antallet

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

vennskap. Over 87 prosent av informantene mener at deltakelsen i Trivselsprogrammet har ført til at færre elever går alene i friminuttene, mens døyt 77 prosent hevder at det har blitt stiftet flere vennskap på grunn av deltakelsen i Trivselsprogrammet. En surveyinformant skriver at

Elever som deltar i trivselsleker eller er trivselsleder selv, får flere venner på tvers av både trinn og klasser. De får derfor flere å være med når det ikke er trivselsaktiviteter også.

To andre informanter i surveyen skriver

Trivselsleker er en fin måte å bli kjent med andre elever på og Elever som deltar i leker med deltakere på tvers av trinn, er ikke så låst i grupperinger.

En surveyinformant sa at de på sin skole gjennomførte undersøkelser, og at elevene her trakk frem at medelever ikke var alene, fordi de var med på trivselslederaktivitet.

Vi fulgte opp disse opplysningene i intervjuene våre, og skoleeier Liv fremhevet at

Friminuttene er sånne sårbare lommer i løpet av en skoledag for enkelte elever, mens de er fantastiske lommer for andre. Jeg har alltid hatt lyst til at alle skal kunne gå på skolen og glede seg til friminuttene.

Kamilla (lærer) beskrev

Jeg ser at elevene blir kjent på en helt annen måte. De eldste tar ansvar for de yngste, og mange av dem som ikke lekte sammen til vanlig, får en relasjon og blir mer trygge».

En informant i surveyen trakk også frem betydningen av å møtes på tvers av klasser og trinn «skaper trygghet og gode nye relasjoner».

Flere informanter trakk frem at trivselslederne får en spesielt god relasjon til hverandre.

Siden en god relasjon ikke nødvendigvis ender opp i et vennskap, men likevel er et sentralt element i det å føle seg inkludert, så spurte vi informantene om relasjoner.

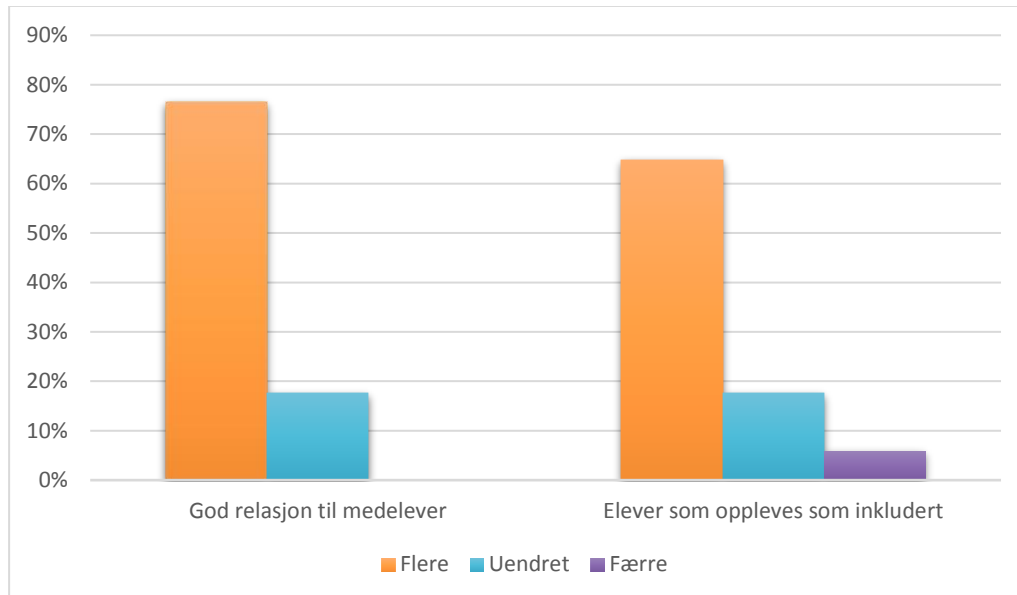
5.2.3 Gode relasjoner til medelever og opplevd inkludering

Informantene våre vektla inkluderingselementer som det å føle tilhørighet, å få delta i det sosiale fellesskapet og det å føle seg velkommen som sentrale i å være inkludert. Vi ba derfor informantene vurdere om det ble flere eller færre elever som knytter gode relasjoner til medelever som følge av deltakelsen i Trivselsprogrammet. Vi spurte også om deres opplevelse av om flere eller færre elever oppleves som inkludert som følge av deltakelsen i Trivselsprogrammet. 77 prosent av informantene mener at flere elever får bedre relasjoner til sine medelever som følge av deltakelsen i Trivselsprogrammet, og ingen mener at

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

Trivselsprogrammet ødelegger for relasjonsbygging.

Når det gjelder vennskap, utenforskap og relasjoner til medelever (Figur 4 og 5) ser vi at tre fjerdedeler eller flere av informantene mener at Trivselsprogrammet kan bidra til å styrke disse inkluderingsindikatorne.



Figur 5: Ansattes syn på endringer i relasjoner og inkludering

Når informantene tok stilling til om de opplevde at flere elever ble inkludert, så svarte om lag 64 prosent at de har en opplevelse av at flere elever blir inkludert av sine medelever som følge av deltakelsen i Trivselsprogrammet.

Kamilla (lærer) sa i sitt intervju at hun hadde hatt elever som uttalte at de var ensomme, som nå hadde sagt at de ikke var ensomme lenger.

Så i forhold til ensomhet har Trivselsprogrammet vært kjempebra.

Ine (lærer) fremhevet at hun syntes det var veldig bra at elevene gjennom trivselsaktivitetene fikk andre å være sammen med.

Det var jo elever i første klasse som spilte sjakk med elever i fjerde klasse. (...) De får en connection med andre som de ikke hadde hatt uten at disse aktivitetene hadde blitt organisert.

Emil i 10.klasse påpeker de samme tingene som Kamilla og Ine, når han sier

Jeg ser at det er flere elever som kanskje ikke har noen å være sammen med, men at når de deltar i TL-aktivitet hver dag, så får de seg venner der.

Tallet for elever som oppleves som inkludert på grunn av deltakelsen i Trivselsprogrammet er lavere enn scoren på enkelte av de andre indikatorene for inkludering. Vi ser også at 5 prosent mener at deltakelsen i Trivselsprogrammet fører til at færre elever blir inkludert. I kapittel

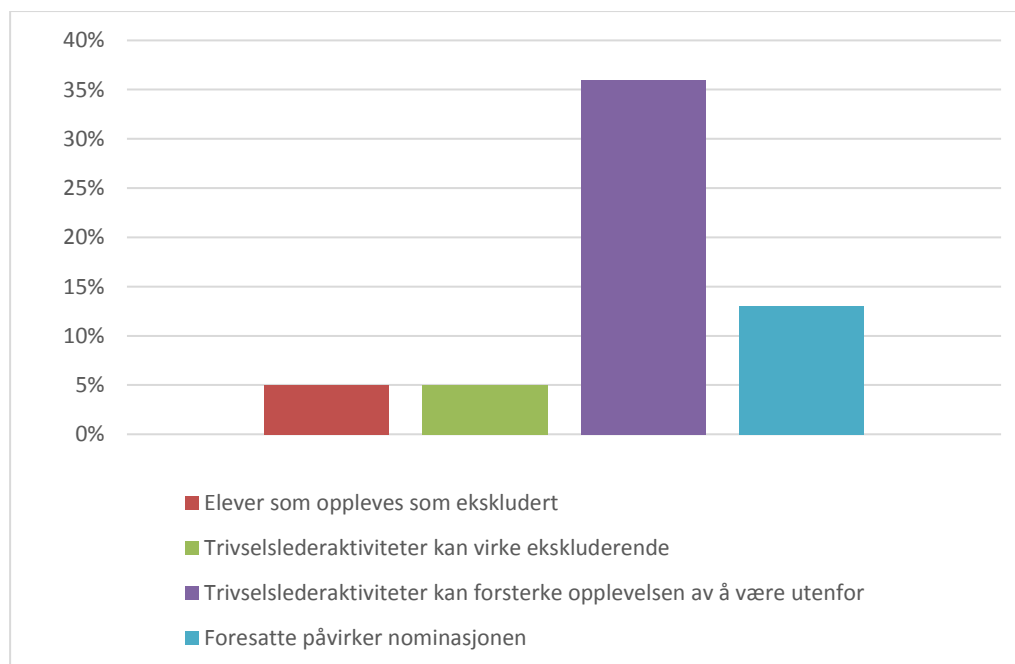
5.2.4 kommer vi inn på mulige årsaker til at noen kan oppleve Trivselsprogrammet som ekskluderende.

5.2.4 Ekskludering som følge av deltakelse i Trivselsprogrammet

Både i evalueringen fra UDIR (2012, s.45) og i innlegget fra Tunstad (2011) trekkes det frem at nominasjonsprosessen kan fremstå som sosial rangering og virke ekskluderende. I figur 6 har vi samlet resultater fra surveyen, der informantene legger frem negative faktorer i forhold til deltakelsen i Trivselsprogrammet. Det er viktig å merke seg at alle spørsmålene i surveyen hadde svaralternativ langs hele aksene fra negativ til positiv. Det er disse fire spørsmålene der informanter har svart noe som er negativt ladet.

Som vi så av figur 5, så svarte cirka 5 prosent at de opplevde at flere elever ble ekskludert (ikke inkludert) som følge av deltakelsen i Trivselsprogrammet. Når vi ser videre på indikatorer som kan bygge opp under denne opplevelsen, så ser vi at cirka 5 prosent av informantene mener at selve aktivitetene kan virke ekskluderende, mens i overkant av 36 prosent mener aktivitetene kan forsterke elevens opplevelse av utenforskap.

En surveyinformant mente at ulik funksjonshemming kunne gjøre at noen elever ikke fikk være med i leken, og at dette kunne oppleves som ekskluderende.



Figur 6: Negative konsekvenser av deltakelse i Trivselsprogrammet

I skoleeier Livs beskrivelse av inkludering gjennom Trivselsprogrammet, la hun vekt på at det måtte være så varierte aktiviteter, at alle kunne finne noe de kunne mestre eller ønsket å være med på. Liv trakk også frem at en av fordelene med trivselsaktivitetene, var at de var ukjente

for de fleste elevene. Alle begynte da på samme nivå, og dermed var det mer «lavterskel» i forhold til deltakelse.

Mette, som er regionsansvarlig i Trivselsprogrammet, fortalte at på bakgrunn av hennes erfaring med besøk på mange skoler, så mente hun at problematikken kanskje kunne relateres til skoler med begrenset uteområde. Da ville trivselslederaktivitet kunne oppleves som negativt av elever som ikke deltok, og som ikke fikk plass til å gjøre den aktiviteten de ønsket. Dette var da relatert til aktiviteter som krevde et visst areal eller et bestemt område av uteområdet, som for eksempel fotball, håndball eller basketball.

En av surveyinformantene skrev som kommentar at

Det hender at elever ønsker å bruke områder der trivselslederaktivitet foregår, og blir forhindret i å leke det de ønsker. Dette gjelder for eksempel fotballbanen.

I slike tilfeller er det muligens en litt annen type ekskludering det er snakk om enn den vi mente å spørre om.

En surveyinformant mente også at elever som ikke ble valgt som trivselsleder, kunne oppleve dette som en bekreftelse eller forsterking av lav sosial status.

I tilknytning til disse indikatorene, så har vi tatt med at i underkant av 13 prosent har opplevd at foresatte har prøvd å påvirke nominasjonsprosessen av trivselsledere. Hva kan være årsaken til at foresatte gjør dette? Vi spurte derfor de voksne informantene våre spørsmål knyttet til denne problematikken.

To av de foresatte som vi intervjuet, Guri og Hilde, hadde erfaring med at deres barn ikke ble valgt som trivselsleder. I Guris tilfelle ble hennes barn ikke valgt til trivselsleder, selv om barnet selv ønsket dette. Etter å ha tatt kontakt med skolen, og hatt et møte sammen med eleven, ble de enige om å holde døren åpen for at hennes barn kunne bli trivselsleder ved en senere anledning. Guri opplevde at skolen forklarte og la saken frem på en fin måte, som både de og deres barn aksepterte. Skolen fokuserte på at mulighetene lå der, selv om eleven ikke ble trivselsleder denne gangen. Guri konkluderte med at hennes barn ikke følte seg ekskludert etter dette møtet, og at så lenge mulighetene var til stede, så kunne dette benyttes som forsterking av positiv atferd.

Hildes barn opplevde samme utgangspunkt, men Hilde opplevde skolen som lite lydhøre for hennes innspill. Hun tok opp saken igjen på et samarbeidsmøte mellom skolen, foreldrene, BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste) og PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste). Der fikk hun støtte for sitt syn av både BUP og PPT, og deretter ga skolen etter. Hun forteller

videre at det hele ble en solskinnshistorie, der hennes barn vokste enormt på rollen som trivselsleder. Hun er likevel kritisk til skolens ekskluderende holdning i forhold til at hennes barn kunne bli trivselsleder. Hun påpeker at det ikke bør være slik at barn med ressurssterke foreldre får andre muligheter enn barn fra mindre ressurssterke hjem.

En av surveyinformantene hevdet at hvis en elev var avhengig av en voksen for å mestre trivselslederjobben, så fikk ikke vedkommende bli trivselsleder.

Mette (regionsansvarlig) var opptatt av om skolene hadde kapasitet til å tilrettelegge for mestring, når elever med særskilt sårbarhet ble trivselsleder. Hun fremhevet at Trivselsprogrammet hadde tydelige og trygge rammer, som gjør det lettere å gjennomføre og være deltaker i aktivitetene. Likevel påpeker hun at det er skolens oppgave å sette sammen en gruppe med elever som fungerer godt, og at når elever med særskilt sårbarhet blir trivselsleder, så må skolen ha tilstrekkelig mulighet til å følge opp og støtte, slik at ting fungerer. Hun hadde hørt mange eksempler på suksesshistorier, og hun sa videre at

Hvis man er bevisst på forutsetningene, og legger opp til mestring, så kan dette bli veldig, veldig positivt. Eleven kan da føle seg verdsatt, føle fellesskap, føle seg tryggere på skolen og at friminuttene blir en positiv arena i en ellers vanskelig hverdag.

På det samme spørsmålet svarer Liv (skoleeier) at hun nok tror mye av ekskluderingsproblematikken og innblanding av foreldre kan håndteres gjennom bedre kommunikasjon mellom skole og hjem.

De skoleansatte som fikk spørsmål knyttet til ekskluderingsproblematikk svarte litt ulikt. Kamilla (lærer) hadde ikke vært borti problematikken, mens Ine (lærer) fremhevet at det å føle seg ekskludert er jo enkeltelevens subjektive opplevelse, og at det nok er mulig at noen føler på det. Jesper (skoleleder) hadde ikke opplevd at foresatte involverte seg i nominasjonen, og han kjente heller ikke til konkrete saker når det gjaldt elever som følte seg ekskludert som følge av deltakelsen i Trivselsprogrammet. Han hadde likevel tanker om problematikken. I forhold til nominasjon, så hevdet Jesper at det var viktig med dialog om at ingen ble fratatt muligheter for alltid, og at elever som ikke ble valgt denne gangen måtte få et håp om at muligheten lå der for dem også neste gang eller en annen gang. Jesper trakk også frem en strategi som kunne kompensere for at elever ble stående utenfor i forhold til å være trivselsleder: Man kan øke antallet trivselsledere. Ved å gjøre dette, så får flere muligheten, samtidig som mange trivselsledere gjør at hver enkelt trivselsleder får flere å samarbeide med for å mestre jobben.

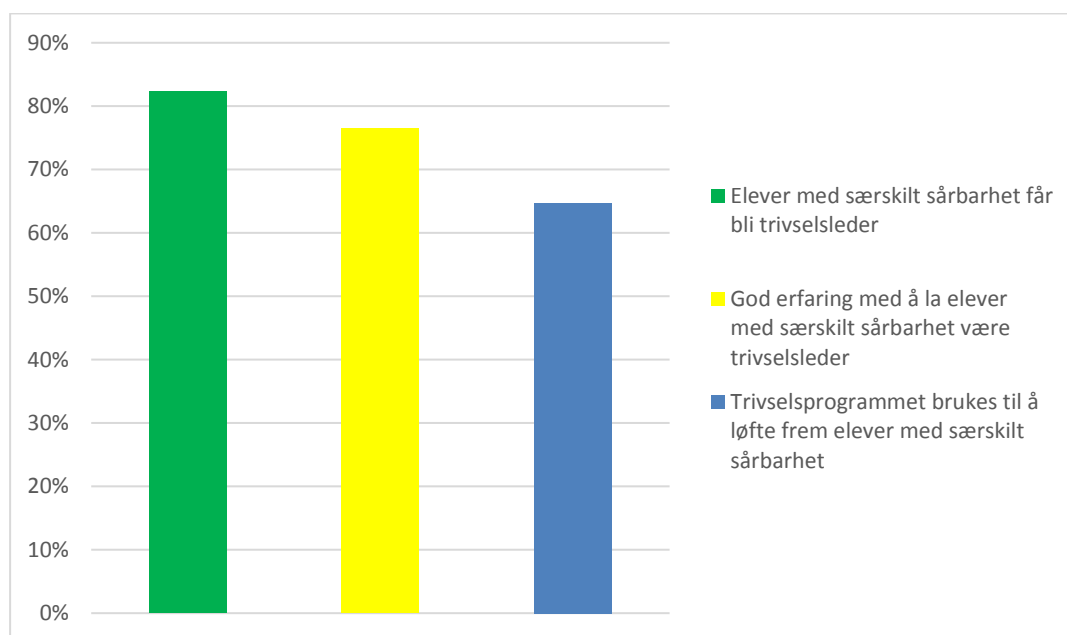
5.2.5 Elever med særskilt sårbarhet

Som vi ser av UDIRs beskrivelse av denne gruppen av elever, så er den både stor og sammensatt (2019b, s.2). Utfordringene til disse elevene kan være relatert til egne diagnoser eller vansker, eller til jevnaldrende med eksempelvis mobbing, ekskludering eller manglende vennerelasjoner. Det kan være familiære årsaker som omsorgssvikt, sykdom eller rus, eller det kan være miljøfaktorer som fattigdom eller mangel på sosialt nettverk.

Som vi ser av Figur 7 så svarer cirka 82 prosent at skolen deres lar elever med særskilt sårbarhet bli trivselsleder. Det er verdt å merke seg at ingen informanter svarte at disse elevene ikke fikk bli trivselsleder, for de resterende informantene svarte «hverken eller».

Nær 64 prosent av informantene viser til at de bevisst bruker Trivselsprogrammet til å løfte frem elever med særskilt sårbarhet.

Alle de tre informantene som arbeider på skoler forteller at elever med særskilt sårbarhet har vært trivselsledere, og at det har gått fint.



Figur 7: Erfaringer med elever med særskilt sårbarhet

På skolen som barnet til Filip går på, har de laget en løsning som Filip er veldig fornøyd med. Hans barn har såpass store utfordringer, gjennom komorbide diagnoser, at det å være trivselsleder blir en stor utfordring. Barnet til Filip er kun opptatt av en trivselsaktivitet, og det er dans. Gjennom at skolen har latt henne få ha en trivselsledervest, og danse sammen med de andre danserne i friminuttet, så har Filips barn fått en stor motivasjon for å øve på dans. Filip forteller også at hans barn opplever et fellesskap med de andre trivselslederne gjennom

dansen. Han synes at løsningen med å ha barn med utfordringer «på topp» av trivselslederne er en god løsning, og han mener flere skoler burde gjøre det samme.

Hilde fortalte i sitt intervju, at etter at hennes barn hadde fått være trivselsleder, så hadde han fått en helt annen sosial status, og ble senere også valgt som elevrådsrepresentant for klassen sin.

Ine (lærer) forteller at flere av de sårbare elevene på hennes skole virkelig har vokst med oppgaven. I begynnelsen var de kanskje bare med på lekene, men at de etter hvert både fikk og tok ansvar. Hun forteller om elever med både fysiske og sosiale utfordringer som alle mestret rollen som trivselsleder, og har vokst på det.

En av informantene i surveyen har også skrevet om sin erfaring på dette området.

Vedkommende er både kontaktlærer, spesialpedagog og TL-ansvarlig, og skriver:

Det er en perfekt kombinasjon, for da vet jeg hvem som trenger å få snudd litt på sin sosiale status, og bruker Trivselsprogrammet til dette. På min skole er det en spesialavdeling for barn med autisme. Disse elevene har jeg også inkludert på deres premisser, og vi har en fantastisk god erfaring med dette. Sårbare elever har også fått mulighet til å bruke Trivselsprogrammet som noe positivt i hverdagen, der de både får og tar ansvar og vokser på dette.

En annen surveyinformant trekker frem at de har gitt elever som kommer fra hjem med dårlig økonomi muligheten til å være trivselsleder, siden disse elevene da fikk mulighet (gjennom TL-kortets fordeler) til å delta på aktiviteter de vanligvis ikke kunne delta i på fritiden.

Drøyt 77 prosent av informantene hevder at de har god erfaring med å la elever med særskilt sårbarhet være trivselsleder, og våre intervjuinformanter bekrefter dette inntrykket.

I figur 8 ser vi nærmere på hvordan våre informanter vurderer at deltakelse i

Trivselsprogrammets påvirker i forhold til inkluderingsindikatorer overfor elever med særskilt sårbarhet. De indikatorene som informantene har vurdert ut fra, er de samme som

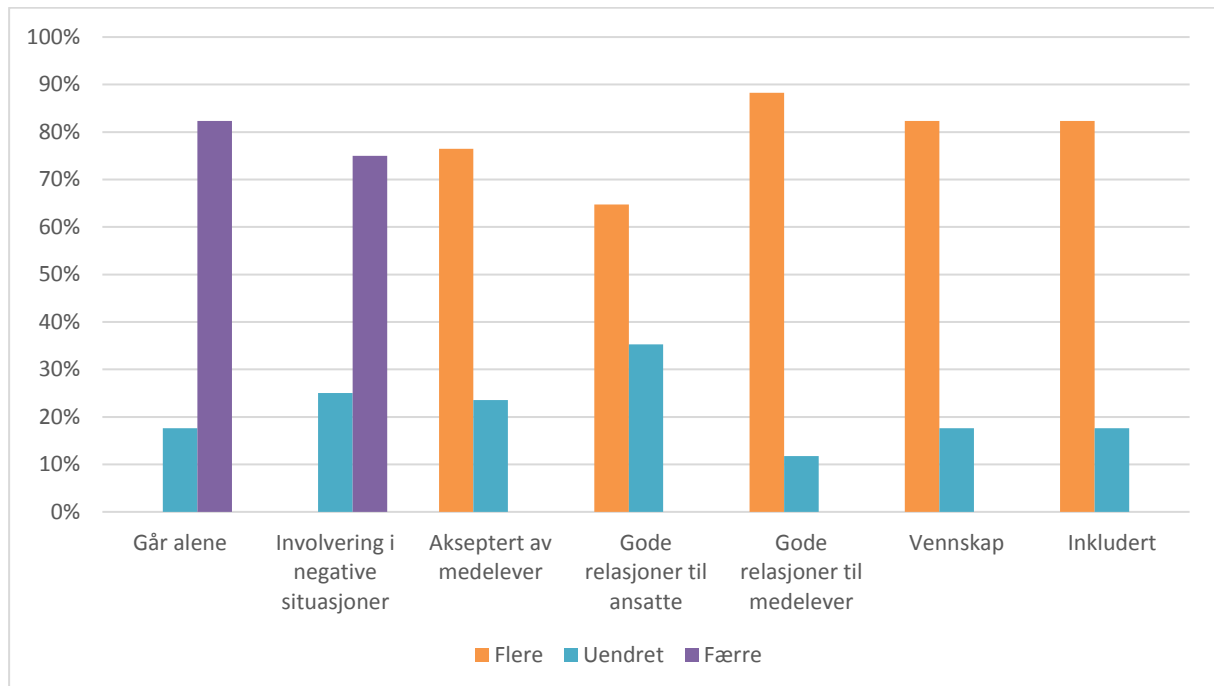
informantene tidligere vurderte alle elevene ut fra. Noen av disse er lagt frem i Figur 4 og 5.

Det vi ser er at gruppen *elever med særskilt sårbarhet* scorer høyere enn gruppen *alle elever* på samtlige indikatorer. I tillegg vurderer ingen av informantene at deltakelse i

Trivselsprogrammet påvirker inkluderingen for elever med særskilt sårbarhet på en negativ måte.

82 prosent av informantene hevder at færre elever med særskilt sårbarhet går alene som følge av deltakelsen i Trivselsprogrammet, og 77 prosent av informantene mener at denne elevgruppen er involvert i færre negative situasjoner. Over 77 prosent mener at elever med

særskilt sårbarhet blir mer akseptert etter at de startet med Trivselsprogrammet, og over 88 prosent hevder at flere i denne elevgruppen har bedre relasjon til sine medelever nå enn tidligere.



Figur 8: Inkluderingsindikatorer for elever med særskilt sårbarhet

I tillegg hevder 82 prosent at elever med særskilt sårbarhet nå knytter flere vennskapsbånd enn før de startet med Trivselsprogrammet. God relasjon til ansatte hadde også en positiv utvikling, selv om den var lavere enn relasjonsutviklingen i forhold til medelever. 82 prosent av våre informanter mener at elever med særskilt sårbarhet er mer inkludert som følge av deltakelsen i Trivselsprogrammet.

En surveyinformant skriver at elever opplever det som enklere å delta i et ferdig opplegg, enn å søke til «løse» grupper i friminuttet. Vedkommende skriver videre at deltakelse i lekene er

(...) verdifull sosial trening, som gjør at de andre elevene får mulighet til å oppleve medelevene sine på en positiv måte.

En annen surveyinformant skriver

Vi hadde høy grad av inkludering tidligere, men Trivselsprogrammet har bidratt til å styrke dette ytterligere.

5.2.6 Den viktige leken og Trivselsprogrammet

Trivselsprogrammet har benyttet idéene til Asbjørn Flemmen (2009) som inspirasjon til utviklingen av programmet, og i intervjuet med Kjartan Eide fremhevet han at de ved oppstart

ble litt overrasket over at barn kunne færre leker enn de forventet. De ønsker dermed å «re-introdusere lek».

Trivselsprogrammet bygger også på noen prinsipper fra Olweus-programmet (1993), der det blir fremhevet at det er en sammenheng mellom en godt tilrettelagt skolegård og reduksjon i mobbing.

I tråd med Flemmens tanker, så ønsket grunnleggerne av Trivselsprogrammet at programmet skulle fungere forebyggende, gjennom at barn forenes i positiv lek i friminuttene. Kjartan Eide fortalte i sitt intervju at

Lek er for oss ensbetydende med at det er en god arena for å bygge vennskap, som igjen er forebyggende mot mobbing. I forhold til mobbeforskning, så vet vi at bare det å ha én venn, kan redusere risikoen for mobbing med 50 prosent. (...) Visjonen vår på trivselslederskolene er at barna skal være aktive og inkluderende med et smil om munnen. Sosialt samspill og inkludering er viktig for oss.

Mette (regionsansvarlig) fremhever noe av det samme, når hun sier

Leken skaper økt trivsel, og bidrar til å skape gode relasjoner mellom elevene. Leken virker forebyggende.

Både elevene og lærerne var samstemte i at de opplevde Trivselsprogrammet som inkluderende. Daniel i 7.klasse fremhevet at det var bra at

(...) alle er velkomne til å delta i leken.

Bendik i 6.klasse trekker frem at det beste med programmet er at du aldri kjeder deg i friminuttet.

Ada i 6.klasse sa at hun trodde grunnen til at skoler valgte å bli med i Trivselsprogrammet var at skolen ønsket at alle skulle få ha det bra, og at man får venner gjennom leken. På det samme spørsmålet svarte Cecilie i 7.klasse at

(...) hvis noen ikke har noen å være med, så kan de alltid være med i leken.

Emil i 10.klasse trekker frem at han tror skoler er med i Trivselsprogrammet, fordi de ønsker å lage et godt miljø. Videre tar han frem at alle kan delta i lekene – «du trenger jo ikke å spørre om å være med», og da får alle noen å være sammen med. Emil har gått på både en barneskole og en ungdomsskole som deltar i Trivselsprogrammet, og han sier videre at han har sett at

(...) folk [elever] som ikke har hatt noen å være med, har fått venner (...) og det synes jeg er bra.

På spørsmål om hva han synes er det beste ved at skolen hans deltar i Trivselsprogrammet, svarer han:

Å få folk til å være sammen. Ingen blir alene – eller som de sier på engelsk – no-one left behind. Alle blir med, og alle får samme muligheten til å ha folk å være sammen med.

På spørsmål om han mener at skolens deltakelse i Trivselsprogrammet påvirker inkluderingen ved skolen, svarer skoleleder Jesper

Absolutt. Når leken er for alle, så er det lettere å bli med, og jeg føler det er en positiv draging mot leken.

Da Bendik i 6.klasse fikk spørsmålet om det var noe han kunne tenkt seg å endre på i Trivselsprogrammet, så svarte han

Nei, det tror jeg faktisk ikke.

5.3 Trivselsprogrammets tilknytning til lovverk, styringsdokumenter og læreplan

Skolens mandat er omfattende, og det blir litt for enkelt å si at *man går på skolen for å lære*. I Opplæringslova §1-1 (2008) står det blant annet at skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden for elevene, og opplæringen skal forankres i en rekke gode verdier som for eksempel nestekjærlighet, tilgivelse, likeverdighet og solidaritet. Videre står det at elevene skal utvikle seg slik at de mestrer livene sine, og at de skal utvikle seg til å kunne bli aktivt med i samfunnsfellesskapet. I de nye læreplanene (UDIR, 2020a) har det kommet inn satsing på folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, som skal danne et grunnlag for at elevene lærer å håndtere medgang og motgang på en best mulig måte.

Som Figur 9 viser, så mener alle informantene at deltakelse i Trivselsprogrammet kan føre til at elever trives bedre på skolen. Vi fulgte opp spørsmålene fra surveyen i intervjuene, og på spørsmål om hun opplevde at deltakelsen i Trivselsprogrammet kan føre til bedre trivsel, svarte Kamilla (lærer):

Ja, absolutt. De [elevene] får være mye mer i aktivitet, og inkluderingen blir mye sterkere. Så ja, de trives bedre.

Ine (lærer) og Jesper (skoleleder) svarte kort og greit «Ja, det mener jeg» og «Ja, absolutt» på det samme spørsmålet.

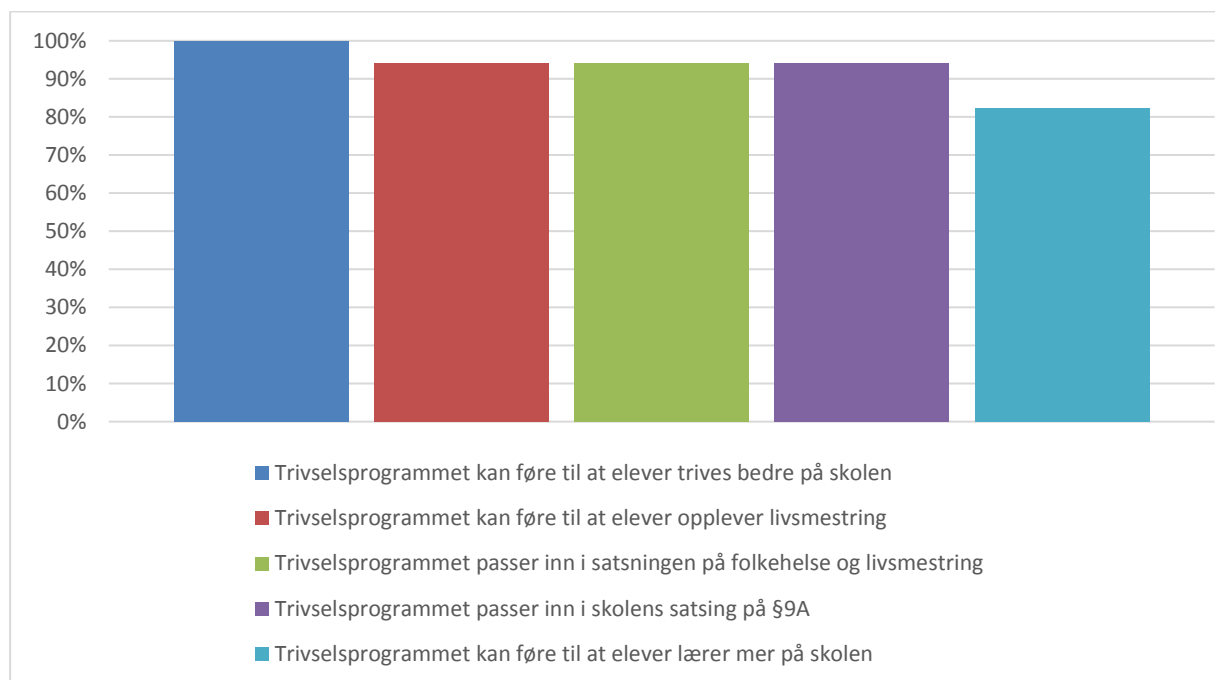
Drøyt 95 prosent av informantene mener at deltakelse i Trivselsprogrammet passer godt inn i skolens satsing på det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Temaet Folkehelse og

livsmestring beskrives som at det skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og at utvikling av et positivt selvbilde og trygg identitet er viktig.

Over 95 prosent av informantene våre hevdet også at deltakelse i Trivselsprogrammet kunne føre til at elever opplevde livsmestring. Forskjellen mellom disse to påstandene er at den første har noe teoretisk over seg, gjennom at deltakelse i Trivselsprogrammet passer inn i en skolesatsing, mens den andre er helt konkret; gjennom deltakelse i Trivselsprogrammet kan elever oppleve livsmestring.

Fokuset på rettighetene som elevene har i forhold til skolemiljøet sitt har økt betydelig de siste årene, og cirka 95 prosent av informantene våre mente at deltakelse i

Trivselsprogrammet passet godt inn i skolens satsing på og tilrettelegging for §9A. Der står det blant annet at skolene må arbeide kontinuerlig og systematisk for å fremme helse, miljø og trygghet for elevene, slik at alle kravene til elevens skolemiljø blir oppfylt (Opplæringslova, 2008, §9A-3). Et slikt skolemiljø fremmer helse, trivsel og læring for alle elever (Opplæringslova, 2008, §9A-2). Mette (regionsansvarlig) fremhevet i sitt intervju at hun mente at Trivselsprogrammet passet godt inn i forhold til skolens arbeid med det psykososiale miljøet.



Figur 9: Trivselsprogrammets påvirkning på utvalgte faktorer innenfor elevenes skolemiljø

Liv (skoleeier) hadde også tanker om dette, og hun sa

[Vi] har jo en nullvisjon i forhold til mobbing og krenkelser. Det som er viktig for oss, er at vi vet at våre skoler hver dag sørger for at alle elevene har det trygt og godt på skolen, blant annet gjennom best mulige friminutt. Skoler som er med i

Trivselsprogrammet får flere elever med i lek og aktivitet, og flere elever som leker på tvers av trinn. Det bidrar til mer aktivitet, og jeg tror også det bidrar til mer inkludering.

Alle informantene som var ansatt på skoler, var enige at Trivselsprogrammet passet inn i forhold til både lovverk og læreplaner når det gjaldt skolemiljø og livsmestring.

Om lag 82 prosent av informantene mente at deltakelse i Trivselsprogrammet kan føre til at elevene lærer mer på skolen. Dobbelt så mange informanter svarte *delvis enig* i forhold til *helt enig* på denne påstanden.

Intervjuinformantene våre hadde også refleksjoner vedrørende om deltakelse i Trivselsprogrammet kan føre til læring.

Daniel i 7.klasse svarte umiddelbart «ja» på dette spørsmålet, før han presiserte at man lærer samarbeid.

Bendik i 6.klasse svarte først «*jeg vet ikke*», før han tenkte seg om og la til at man lærte å være sammen med andre som man ikke kjente, og at man kan få mer motivasjon også.

Cecilie i 7.klasse tror ikke at det å være med i Trivselsprogrammet kan føre til at man lærer mer i fag, men er enig med Bendik i at man lærer å være sammen med andre.

Ada i 6.klasse trekker frem at man lærer å følge med og høre etter.

Emil i 10.klasse oppsummerer mye av det de andre elevene trekker frem, når han sier at

Vi jobber mye i grupper på skolen. Hvis man lærer seg å samarbeide bedre med andre, så vil det jo hjelpe på læringen.

Elevene vi intervjuet trakk alle frem samhandling med andre som noe man lærte gjennom deltakelse i Trivselsprogrammet. En surveyinformant hadde en kommentar

Vi gjør alltid nøye vurderinger i forkant av valg av trivselsledere. Der en elev kan gjennomføre jobben på en tilfredsstillende måte med støtte fra en annen elev, så går vi for det.

En annen skriver at de alltid passer på at det er god balanse i trivselsledergruppa.

De som trenger TL-jobben som en arena for å trene egne sosiale ferdigheter og de som er sosialt og organisatorisk sterke må fungere sammen og skape balanse.

Lærerne vi intervjuet fikk også spørsmål om læring. Kamilla trekker frem at når elevene får brukt kroppen og får ut energi i friminuttene, så er de mer konsentrerte i klasserommet etterpå.

Ine svarer først «absolutt» på om elevene kan lære mer på skolen som følge av deltakelsen i Trivselsprogrammet, før hun konkretiserer gjennom å si at de

lærer å ta ansvar, lærer å følge regler, lytte til andre og lærer samspill.

Hun svarer mer i tråd med elevenes svar, men trekker linjene videre til den faglige læringen som fremmes gjennom de elementene hun trekker frem.

Jesper (skoleleder) svarer mer i tråd med de linjene vi tidligere har trukket mellom trivsel, samspill og læring, når han sier

Så lenge elevene trives, så gir det jo grobunn i forhold til læring, selvfølgelig.

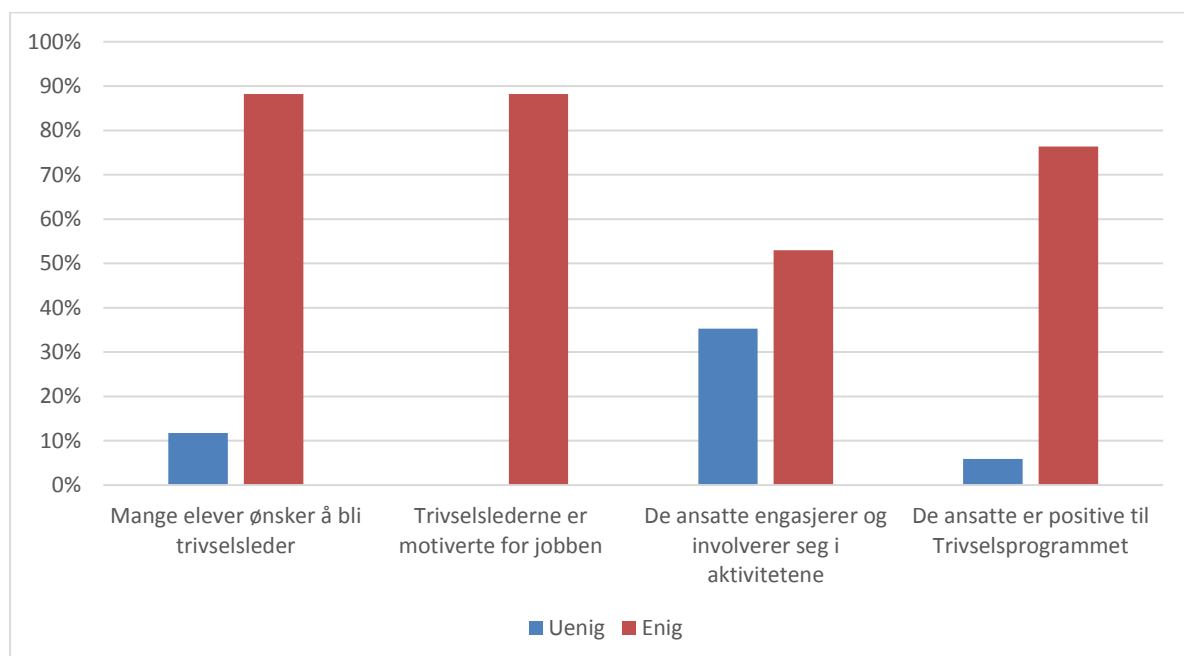
Han reflekterte videre;

Elevene kan lære gjennom lek, men bare det å lære en lek kan gjøre at de vokser på det.

Engasjement og motivasjon er sentrale faktorer både i forhold til læring, men også til hvordan skolebaserte program fungerer på deltakerskolene. I neste kapittel ser vi på hvordan informantene vurderte elevers og ansattes engasjement og motivasjon for deltakelse i Trivselsprogrammet.

5.4 Engasjement og motivasjon hos elever og ansatte

Involvering, engasjement og motivasjon hos de som driver med skolemiljøarbeid, uansett om det er elever eller ansatte, er en forutsetning for å lykkes. Vi spurte dermed både surveyinformantene og de skoleansatte vi intervjuet om de opplevde at elever og ansatte var motivert for jobben og positive til deltakelsen i Trivselsprogrammet.



Figur 10: Engasjement hos elever og ansatte

For elevenes del er ikke motivasjon noe problem. I overkant av 86 prosent svarer at mange elever ønsker å bli trivselsleder, og at trivselslederne er motiverte for jobben sin.

På spørsmål om hva som er det beste ved å være trivselsleder, svarer Daniel i 7.klasse:

Du får hjelpe folk, liksom. Og så får du være sammen med andre folk. Du kan hjelpe dem, og da føler du deg bedre, liksom.

På spørsmål om de synes det er bra at skolen deres er med i Trivselsprogrammet, svarer Ada og Bendik i 6.klasse resolutt «JA» og «100%!».

På spørsmålet om hva hun synes er det beste med at skolen hennes er med i Trivselsprogrammet, svarer Cecilie i 7.klasse:

Det aller beste er når vi ser at folk blir glade når de får være med på leken.

En informant i surveyen hevder at elevengasjementet synker noe i takt med økende alder.

Emil i 10.klasse trekker frem at han opplevde forskjell mellom barneskolen og ungdomsskolen sin når det gjaldt tilrettelegging fra skolens side. På barneskolen kjøpte de inn mye utstyr, og hadde mange varierte aktiviteter. På ungdomsskolen kjøpte de lite eller ingenting, og dermed ble trivselsaktivitetene veldig like de aktivitetene som elevene hadde i gymtimene sine. Det syntes Emil var negativt. En ungdomsskoleansatt som er informant i surveyen har litt av det samme synet som Emil, der vedkommende påpeker at

Trivselsprogrammet er lite tilpasset ungdomsskolen.

Informanten hevdet at både elever og andre ansatte på denne ungdomsskolen delte dette synet. På bakgrunn av dette, hadde skolen meldt seg ut av Trivselsprogrammet. De ønsket å fortsette med å la elever lede aktivitet i friminutt, men de ville heller la elevrådet organisere dette, og bruke programavgiften til å kjøpe utstyr for.

Liv (skoleeier) fortalte at de ved oppstart med Trivselsprogrammet i kommunen hadde fått med alle ungdomsskolene, men at de etter hvert hadde falt fra en etter en. Dette syntes hun var trist, fordi de i den forrige kommunen hun jobbet i, fortsatt klarte å ha med seg ungdomsskolen som aktiv trivselslederskole. Liv reflekterte litt rundt hva som måtte til for at programmet skulle fungere på ungdomsskoler også, og trakk frem flere synspunkt. Hun mente det var krevende å lage gode nok aktivitetskurs, og at man på ungdomsskoler, om mulig, måtte ha en enda mer dedikert ledelse og motivert trivselsansvarlig. Organisering av skoledagen kunne være utfordrende, og det var viktig å se mulighetene for å skape rom for trivselsaktiviteter. Hun reflekterte også litt rundt at mye var vunnet, hvis man fikk med seg elever som hadde høy sosial status.

Uten dem blir det tungt å drive programmet i denne aldersgruppen.

Når det gjelder de ansattes holdning og engasjement i forhold til deltakelse i Trivselsprogrammet, så mener drøyt 77 prosent av informantene at personalet på skolen er

positive til å delta i programmet. Det er likevel forskjell på om de er positive til deltakelsen i programmet, og på om de engasjerer seg og involverer seg i gjennomføringen av programmet. Om lag 54 prosent sier at de ansatte engasjerer seg, mens drøyt 36 prosent hevder at personalet ikke engasjerer seg.

En surveyinformant svarer

Vi sliter nok litt med å få med de voksne, som mange andre skoler.

Engasjement og motivasjon kan påvirkes av tilretteleggingen skolene har i forhold til programmet. Vi hadde derfor spørsmål om tilrettelegging i både survey og intervju.

5.5 Tilrettelegging for Trivselsprogrammet

Ifølge Trivselsprogrammet skal deltakerskolene ha en eller flere trivselsansvarlige blant personalet. De trivselsansvarlige skal organisere og legge til rette for aktivitetene, og følge opp elevene som er trivselsledere. På skoler har noen lærere funksjonsstillinger i forhold til for eksempel elevråd, sosiallærer eller spesialundervisning. Slike funksjonsstillinger har ofte både et funksjonstillegg i forhold til lønn, samt en reduksjon i undervisning tilknyttet seg. Vi spurte derfor informantene hvor mange trivselsansvarlige de hadde på sine skoler, og om de trivselsansvarlige hadde noen lettelser eller goder tilknyttet jobben. I tillegg spurte vi om økonomi, både i forhold til programavgift og i forhold til innkjøp av utstyr.

Blant informantene på surveyen hadde 86 prosent av de trivselsansvarlige ved skolene avsatt tid i arbeidsavtalen sin til utførelse av jobben.

Kamilla (lærer) er usikker på den den trivselsansvarlige får avsatt tid ved hennes skole, men føler at ledelsen har tilrettelagt godt, blant annet gjennom innkjøp av utstyr.

Ine (lærer) er av samme oppfatning når det gjelder hennes skole i forhold til innkjøp og tilrettelegging.

På skoleleder Jespers skole samarbeidet to av personalet om oppgavene tilknyttet

Trivselsprogrammet. Den ene var lærer og den andre hadde rollen som sosialrådgiver. Jesper fremhevet at de utfylte hverandre godt.

Fra skoleeiers side fremhevet Liv flere sentrale element for å lykkes med implementeringen av programmet.

Jeg tenker at det aller viktigste er at man har en rektor som tenker at

Trivselsprogrammet er et av flere viktige verktøy vi har på skolen, og at programmet

*skal bidra til å sikre at elevene våre **hver dag** har det trygt og godt på skolen. Det*

neste er at den som er TL-ansvarlig har de samme tankene om hvor viktig programmet kan være for hver enkelt elev.

Videre trakk hun frem kontinuitet som særlig viktig.

Jeg synes det er utfordrende å se at det på enkelte skoler ikke blir prioritert å tenke nøye gjennom hvem som er TL-ansvarlig. At det er viktigere å få kabalen til å gå opp, i stedet for å se verdien av å ha kontinuitet og stabilitet på hvem som er ansvarlig.

Videre er det viktig med en god organisering og tilrettelegging, «og selvsagt er det viktig med utstyr».

Mette (regionsansvarlig) trekker også frem ledelse som en viktig suksessfaktor, og presiserer at det viktigste gjerne er at det ikke bare er den TL-ansvarlige som driver programmet.

For at Trivselsprogrammet skal ha god effekt, er det hele skolen som må drive programmet.

Den økonomiske siden av deltakelse i Trivselsprogrammet handler om en årlig programavgift, utgifter til innkjøp av utstyr, samt utlegg til belønningsdager for trivselslederne. Jesper (skoleleder) fremhevet i sitt intervju at de var heldige i hans kommune, fordi de fikk økonomisk støtte til å delta både i MOT og Trivselsprogrammet. Han understreket at langt i fra alle var i en slik posisjon.

I Livs (skoleeier) kommune betaler skoleeier halve programavgiften, transport til lekekurs og vikarutgifter for de TL-ansvarlige. Skolene selv står dermed for halve programavgiften, innkjøp av utstyr og utgifter til belønningsdag for trivselslederne.

Kamilla (lærer) arbeider i denne kommunen, og hun opplevde som nevnt at skolen la godt til rette for de utleggene som måtte til for å gjennomføre programmet på en god måte.

5.6 Evaluering av Trivselsprogrammet

Figur 11 viser informantenes evaluering av Trivselsprogrammets påvirkning i forhold til mobbing, konflikter og skolefravær.

Cirka 64 prosent av informantene mente at de opplevde færre konflikter i friminuttene på grunn av deltakelsen i Trivselsprogrammet.

Om lag 23 prosent mente at det var færre mobbesaker på skolen som følge av deltakelsen i Trivselsprogrammet, noe som er lavere enn tallet som Trivselsprogrammet har fått i sine undersøkelser (Vedlegg 7).

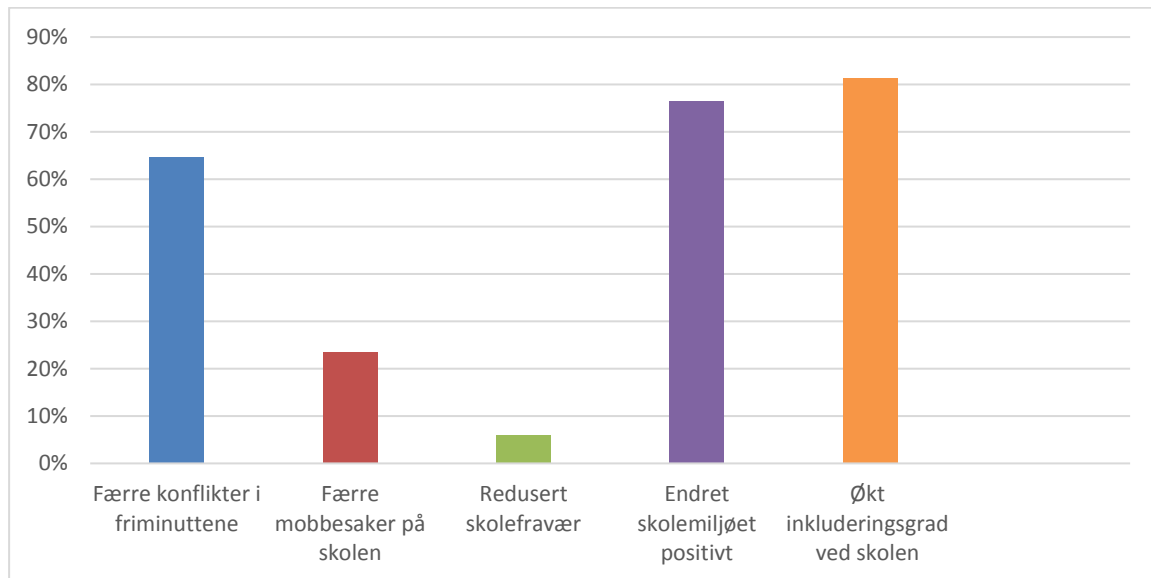
En surveyinformant svarte:

Vi hadde lite mobbing før, men nå er det enda mindre.

Det er viktig å nevne at ingen informanter mente at Trivselsprogrammet økte konfliktnivået eller antallet mobbesaker.

Når det gjelder informantenes syn på om deltakelse i Trivselsprogrammet har ført til lavere

skolefravær, så er usikkerheten stor. 72 prosent svarer *vet ikke* på dette spørsmålet, 23 prosent svarer at det er uendret, mens 5 prosent svarer at fraværet er redusert som følge av deltakelsen i programmet.



Figur 11: Evaluering av Trivselsprogrammet

Hilde (forelder) var tydelig på at for hennes barn ble trivselslederrollen en motivasjon for å gå på skolen.

Plutselig var det veldig greit og enkelt å komme seg opp og komme seg på skolen om morgenen, fordi han skulle være trivselsleder den dagen.

Mobbing, krenkelser og konflikter er indikatorer på ekskludering fremfor inkludering. En reduksjon i ekskluderingsindikatorer kan dermed bety at informantene våre mener at deltakelse i Trivselsprogrammet kan bidra til økt inkludering.

Vi spurte derfor informantene i både survey og intervju om å vurdere effekten av deltakelsen i Trivselsprogrammet i forhold til endring av skolemiljøet og i forhold til inkludering i et før- og etter-perspektiv.

Noen av informantene hadde ikke arbeidet ved sine skoler lenge nok til å vurdere dette aspektet, men vi fikk likevel vurderinger fra et utvalg av informantene.

Drøyt 76 prosent av informantene mente at deltakelsen i Trivselsprogrammet hadde endret skolemiljøet på en positiv måte.

Flere av informantene har i tillegg kommentert dette spørsmålet med utsagn som

Vi hadde det bra fra før, men enda bedre nå og Vi hadde lite mobbing og konflikter, men mindre nå.

Noen kommentarer relaterer seg også mot at de merker ringvirkningene av Covid-19-pandemien;

I de perioder hvor vi ikke har TL i friminutt, merker vi økende grad av konflikter mellom elevene, Ser dette godt nå som det har vært stillstand i TL og Mange elever spør om TL nå.

I intervjuet med Mette (regionsansvarlig) fortalte hun at flere skoler hun hadde kontakt med fortalte at de merket godt hva trivselsaktiviteter gjorde i den vanlige skolehverdagen. Etter at skolene måtte forholde seg til restriksjoner knyttet til pandemien, så kunne skolene merke en økning i antall konflikter, høyere lydnivå i ganger og tidvis mer amper stemning.

Da vi ba Kamilla (lærer) evaluere deltakelsen i Trivselsprogrammet i et før- og etterperspektiv, sa hun:

Jeg synes skolemiljøet har endret seg. Det er mye mer inkludering blant elevene. (...) De leker mye bedre på tvers av klasser. Før var det mye mer oppdelt. Jeg synes det har blitt mye mer inkludering. Etter TL, men før Corona.

Jespers (skoleleder) vurdering til spørsmålet knytter seg mer opp til gruppen av sårbare elever, når han sier

De som har vært utenfor, og nå føler seg inkludert. Det tenker jeg kanskje er hovedpoenget med Trivselsprogrammet. Det er det første steget ut i lek som kan være tøft, hvis du føler på kroppen at du ikke er ønsket, er engstelig av deg eller ikke har en nær relasjon til folk. Det blir litt sånn dørstokkmila første gang, og så blir det lettere neste gang. Jeg mener at programmet absolutt har noe for seg, og har en positiv effekt på endring av skolemiljøet.

Trivselsprogrammet har også fått kritikk, og i neste kapittel ser vi på våre informanternes holdning til denne kritikken.

5.7 Kritikken mot Trivselsprogrammet

I våre undersøkelser om Trivselsprogrammet kom vi over noen evalueringer, rapporter og innlegg som trakk frem negative sider ved programmet. Forskere fra universitetet i Örebro og ved NTNU vurderte programmet som litt uferdig, som et kommersielt foretak med en god forretningsidé fremfor et skoleutviklingsprogram og de vektla særlig at programmet manglet evidensbasert fundament (UDIR, 2012). Programmet ble i tillegg kritisert for at trivselslederne fikk lønn i form av ytre belønninger i stedet for belønning som selvutvikling og ansvarlighet. Forskerne lurte også på om ikke selve nominasjonsprosessen burde vært gjort som en søknad i stedet for nominasjon (UDIR, 2012). Tunstad (2011) kalte nominasjonsprosessen for sosial rangering.

Vi spurte derfor alle de voksne intervjuinformantene våre (med unntak av foreldrene) spørsmål om de kritiske punktene som ble lagt frem.

Både den regionsansvarlige i Trivselsprogrammet og Kjartan Eide fortalte at programmet hadde både endret og utviklet seg siden oppstarten. Kritikken mot at programmet var uferdig daterer seg tilbake til 2012, og det har skjedd endringer etter dette. I oppstartsåret i 2009 var lekemanualen et A4-ark, der det stod forslag til aktiviteter som for eksempel fotball, spille badminton og lignende. I dag er lekemanualene digitale og inneholder detaljerte beskrivelser av over 700 leker, ifølge Eide. De første årene hadde skolene skifte av trivselsledere tre ganger i året, noe som ble masete og belastende for deltakerskolene.

Mette (regionsansvarlig) bekrefter det Eide sier om at programmet har endret og tilpasset seg siden oppstarten. Hun presiserer at hun ikke jobbet der da, men har hørt om dette. De trekker også begge frem at de gjennom nettverk og dialog med skolene får innspill, og at programmet ikke er statisk, men dynamisk.

Når det gjelder kritikken mot programmet som en god forretningsidé fremfor et skoleutviklingstiltak, så svarer Kjartan Eide med å bruke seg selv som eksempel:

Jeg har selv blitt mobbet i barne- og ungdomsskolen, og jeg har kjent på kroppen hvor mye jeg selv skulle ønsket at vi hadde et lignende program da jeg var barn og ungdom.

Han forteller videre at Trivselsprogrammet har 14 ansatte som brenner for å skape et bedre og aktivt skolemiljø, og føler at den delen av kritikken er urettmessig.

Når det kommer til kritikken mot at programmet mangler et evidensbasert fundament, så svarer Kjartan Eide at de gjerne skulle ha blitt forsket på, men at de mangler midler til å gjøre dette. Når det var sagt, hadde Eide mye på hjertet om denne saken. Han skjønnte at Trivselsprogrammets egne undersøkelser ikke er så forskningsmessig troverdig, men trakk frem DNVGL-rapporten (2017) som er gjengitt i litteraturgjennomgangen. Han mente at denne rapporten var det nærmeste man kom skikkelig forskning på effekten av Trivselsprogrammet. Videre påpekte han at han både hadde lest og leser mye forskning, og selv om programmet i seg selv ikke er forskningsbasert, så er mange av programelementene evidensbasert. Eide trekker frem at det er en sammenheng mellom en godt tilrettelagt skolegård og en reduksjon i mobbing, fra Olweus. Han trekker videre frem at det er godt dokumentert at fysisk aktivitet er med på å forbedre læringsmiljøet og skolemiljøet, og viser her til UDIR. Videre er det godt dokumentert at fysisk aktivitet hjelper på konsentrasjonsevnen og hukommelse, ifølge Eide.

Liv (skoleeier) tenker litt i de samme banene som Eide, når hun trekker frem at det finnes forskning på at overganger i skolen er kjempesårbare, og friminuttene likedan. Det viktige, ifølge Liv,

er ikke om skolene er med i Trivselsprogrammet, men at de har systematikk i arbeidet sitt med et godt og trygt skolemiljø.

Når det gjelder nominasjonsprosessen, så har alle de spurte informantene hørt om negative tilfeller tilknyttet nominasjoner til trivselsleder, men både Kjartan Eide og Mette (regionsansvarlig) mener tallet på negative hendelser er forsvinnende lavt i forhold til hvor mange nominasjoner som skjer hvert år.

Livs (skoleeier) første tanke i forhold til denne problemstillingen, er at de som kritiserer muligens ikke har satt seg inn i hvordan nominasjonsprosessen foregår. Dette synet støttes av Mette (regionsansvarlig), som mener at god kommunikasjon fra skolens side kan forebygge mye av kritikken.

Det er også mulig at noen skoler ikke gjennomfører nominasjonen, slik den er beskrevet i programbeskrivelsen. Kjartan Eide eksemplifiserte at lærer for eksempel leser opp «*Truls 10 stemmer, Kjartan 1 stemme og så videre*». I slike tilfeller kan elever føle at nominasjonen oppleves som sosial rangering.

I forhold til kritikken mot at trivselslederne burde fått personlig vekst som selvutvikling og ansvarlighet som lønn i stedet for den ytre belønningen trivselslederkort, så ser Liv (skoleeier) poenget i kritikken. Samtidig sammenligner hun trivselslederjobben med en vanlig jobb, og at dette kanskje er det første skikkelige jobberfaringen elever får.

Trivselslederne bruker egen fritid i all slags vær for å gjøre noe godt for sine medelever, og alle andre som utfører en jobb får jo også lønn, reflekterte Liv.

Kjartan Eide trekker frem at det er mange motivasjonsfaktorer som spiller inn på trivselslederne, men at selvsagt den primære motivasjonen må være at man gjør noe godt for andre. Flere av våre elevinformanter fortalte at det føltes godt å gjøre noe godt for andre. I tillegg er det motiverende å bli nominert, det er motiverende å dra på lekekurs, motiverende å ta på seg trivselsledervesten og det er motiverende å få et eget kort i ekte bankkortstørrelse. Tidligere har vi også hørt fra lærerinformanter at de bruker trivselslederrollen inn mot elever som kommer fra hjem med svak økonomi, slik at trivselslederkortet kan bli et lyspunkt i forhold til aktiviteter de vanligvis ikke har råd til å være med på.

I det neste kapittelet vil funnene i vår studie bli drøftet i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og litteratur fra reviewarbeidet vårt.

6.0 Drøfting

Denne studien søker å gi svar på problemstillingen: *På hvilken måte kan skolars deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen bidra til sosial inkludering?*

I tekstens første del la vi frem litteratur og forskning som kan kaste lys over problemstilling og forskningsspørsmål, mens vi i kapittel 2 og 3 knyttet studien til et sosiokulturelt teoriparadigme og styringsdokumenter for skolene. Datainnsamlingen i studien var todelt, med en digital survey og 14 intervjuer. I den videre drøftingen søker vi å knytte funn, forskning og teori sammen på veien mot å runde av studien med et svar på problemstilling og forskningsspørsmål. I et forsøk på å skape en rød tråd i teksten, så vil drøftingen i stor grad skje innenfor noen av de samme inndelingene som i resultatkapittelet.

Både i surveyen og i intervjuguiden for skoleansatte spør vi om skolene deres deltar i andre program som kan påvirke skolemiljøet. Av deltakerne på surveyen svarer cirka 54 prosent at skolen deltar i andre program i tillegg til Trivselsprogrammet. To av de tre vi intervjuet arbeidet på skoler som deltok i andre tilleggsprogram som kan påvirke skolemiljøet. Vi må dermed ta forbehold om å tilskrive deltakelsen i Trivselsprogrammet all påvirkningseffekt i forhold til skolemiljøet og faktorer som påvirker den sosiale inkluderingen.

På surveyen har vi ingen mulighet til å krysskontrollere dette utover at vi har lagt inn et spørsmål om informantene mener at andre tiltak og program har bedre inkluderingseffekt enn Trivselsprogrammet på deres skole.

6.1 Inkludering

Begrepet inkludering har i teksten blitt omtalt som et komplekst begrep (Acedo, Ferrer og Pamies, 2009; Fagerlid Festøy og Haug, 2017), og som et begrep uten en universell akseptert definisjon (Haug, 2017). 18 prosent av surveyinformantene hoppet over å besvare spørsmål 16 *Hva legger du i begrepet inkludering?* Vi sjekket derfor opp om disse informantene gjennomgående brukte lite tid i sine besvarelser, eller om de hoppet over andre litt mer krevende spørsmål. Det gjorde de ikke. I tillegg var deltakelsen i surveyen frivillig, og informantene var på forhånd klar over omfanget av tid knyttet til deltakelsen. Da vi hadde kontrollert dette, måtte vi dermed tenke litt over hvorfor dette skjedde på kun ett av spørsmålene. Vår antakelse er at selv om de fleste nok har en idé om og tanke for hva begrepet inkludering innebærer, så er begrepet så komplekst at det blir vanskelig å gjøre rede for begrepet med få ord og setninger. Samtlige voksne informanter som vi intervjuet fikk også spørsmål om hva de la i begrepet inkludering, og der fikk vi svar fra alle informantene. Alle

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

personene vi intervjuet hadde fått tilsendt intervjuguiden på forhånd, og var dermed forberedt på spørsmålet. Det kan ha utgjort forskjellen på et enkelt svar, og ikke noe svar. En slik antakelse vil være i tråd med det Acedo, Ferrer og Pamies (2009) og Fagerlid Festøy og Haug, (2017) hevdet om kompleksiteten i begrepet inkludering.

Innledningsvis viste vi til Ainscow, Booth og Dysons (2006, s.14) kategorisering av inkluderingsbegrepet i beskrivende og normative definisjoner, der de beskrivende definisjonene inneholder faktorer som utgjør en inkluderende praksis, mens de normative definisjonene viser til hvordan vi ønsker at begrepet skal bli brukt. Informantene i undersøkelsene våre hadde en forståelse av begrepet inkludering som lignet hverandre. Det handlet om at **alle** skulle kunne delta i lek og aktivitet, og at **alle** skulle føle seg velkommen i fellesskapet. Hvis vi da ser for oss at beskrivelsene deres av inkludering er normative, så kan det være et sprik mellom det informantene rapporterer i forhold til indikatorer på inkludering og deres eget syn på hva inkludering er. Hvis svarene deres i forhold til indikatorene på inkludering samsvarer med elementene i definisjonene deres, så kan vi anse definisjonene som beskrivende.

Er det slik at inkluderingen på disse skolene fungerer slik at *alle føler seg velkommen, at alle kan delta på lik linje uansett hvem du er* eller at *alle føler sosial tilhørighet*?

Noe sikkert svar på denne undringen kan vi ikke gi ut fra våre undersøkelser, men vi kan trekke inn noen av uttalelsene fra informanter, samt ta et lite sideblikk på noe av kritikken Trivselsprogrammet har fått.

Informantene svarer ut fra deres opplevelse om hvordan deltakelse i Trivselsprogrammet kan påvirke inkluderingselementer i skolemiljøet. I våre funn har vi vist at færre elever går alene i friminuttene, og det er færre konflikter og mobbesaker. Videre har vi lagt frem at informantene våre hevder at elevene har flere gode relasjoner både til medelever og voksne, samt at det blir stiftet flere vennskap. Det er en større aksept for at elever er forskjellige, og flere elever oppleves som inkludert. Tallene for elever med særskilt sårbarhet er enda høyere enn for hele elevflokket. Tendensene som vi kan lese av resultatene i surveyen bekreftes av intervjuinformantene.

Informantene våre vektla inkluderingselementer som det å føle tilhørighet, å få delta i det sosiale fellesskapet og det å føle seg velkommen som sentrale i å være inkludert. Å ha en god

relasjon til medelevene sine er nødvendig for å oppnå dette (Nordahl, Drugli og Flygare, 2016, s.2-21). Relasjoner til medmennesker står sentralt i det sosiokulturelle paradigmet (Dewey, 1980; Dysthe, 2006; Lave og Wenger, 1991; Säljö, 2016; Vygotsky, 1978), og relasjonsbyggingen elevene gjør på skolen kan knyttes til mikrosystemet i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (figur 1). Innad i elevenes mikrosystem er det flere faktorer som samhandler, samtidig som de ulike mikrosystemene samhandler seg imellom. Når skolen tilrettelegger for gode elevrelasjoner, så bygger de ikke bare et godt skolemiljø. Elevene stifter nye vennskap og bekjenskaper, som de ofte tar med seg inn i fritiden sin. Dette vil igjen påvirke familien, som igjen kan påvirke andre mikrosystem. Det er i denne samhandlingen at menneskene utvikler seg, og vi kan anta at en skoles miljøskapende arbeid kan få en dominoeffekt når vi ser på det i forhold til Bronfenbrenners modell.

Når vi ser at 5 prosent mener at deltakelsen i Trivselsprogrammet faktisk fører til at færre elever blir inkludert, så var det viktig å undersøke dette. Siden surveyen er anonym, hadde vi ingen mulighet til å følge opp med spørsmål til de informantene som mener dette. Er dette elever som ikke får eller kan være med i leker eller aktiviteter? Eller er det elever som ikke får være trivselsleder, og som føler seg ekskludert av den grunn? Eller har informantene et inntrykk av at deltakelsen i Trivselsprogrammet virker mot sin hensikt i forhold til inkludering?

De fleste av våre voksne intervjuinformanter hadde hørt om eller hadde erfaring med ekskluderingsproblematikk som følge av deltakelsen i Trivselsprogrammet. Opplevelsen av å bli ekskludert viste seg da gjennom ulike aspekter, som at ikke alle kunne delta i alle trivselslekene eller at ikke alle elever fikk bli trivselsleder.

Informantenes refleksjoner rundt ekskludering, viste i stor grad at de hadde erfaring med at uheldige situasjoner kunne oppstå. Totalt sett mente de likevel at disse situasjonene ikke var av alvorlig art. Eksempler kunne være at elever med funksjonsnedsettelser ble forhindret i å delta i enkelte av aktivitetene, men slik informantene våre så det, så ville det alltid være rom for alle i noen av de parallelle aktivitetene som foregikk.

Trivselsprogrammet har også blitt kritisert for at selve nominasjonsprosessen er ekskluderende og minner om sosial rangering (Tunstad, 2011; UDIR, 2012). Skolelederen Jesper trakk frem en strategi som kunne kompensere for at elever ble stående utenfor i forhold til å være trivselsleder: Man kan øke antallet trivselsledere. Ved å gjøre dette, så fikk flere

elever muligheten til å bli trivselsledere, samtidig som mange involverte elever gjør at hver enkelt trivselsleder får flere å samarbeide med for å mestre jobben. Det Jesper er inne på der minner om Vygotskys proksimale utviklingssone (1978) og Bruners støttende stillas (1976). Enkelte elever vil nok ikke kunne mestre å være trivselsleder med ansvar for en aktivitet alene eller i liten gruppe, men sammen med flere andre kan eleven mestre dette. Når så eleven har fått mestringsopplevelser gjennom samarbeid, så har muligheten økt for at han eller hun kan mestre å lede en aktivitet alene på et senere tidspunkt. Den proksimale utviklingssonen er i stadig bevegelse, og ved å følge eksempelet som Jesper la frem, så vil elever kunne utvikle seg positivt i tråd med både Vygotsky (1978), Bruner (Wood, Bruner og Ross, 1976) og Banduras (1998) tanker. Jespers metode vil gi elever muligheten til å bygge opp mestringstro i forhold til det ansvaret det er å være trivselsleder. I likhet med Banduras teori, så vil elever som opplever mestringstro på et område kunne dra dette med seg over på andre områder.

Flere av informantene våre kom med ulike innspill i forhold til hvordan de tilpasset bruken av Trivselsprogrammet for at deltakelsen i programmet skulle fungere best mulig for flest mulig elever, og de anså at bruken av programmet var et viktig bidrag til et godt og inkluderende skolemiljø. I forhold til om informantenes inkluderingsdefinisjoner var normative eller deskriptive, så er vel svaret at de er begge deler. Det er jo i så fall i tråd med blant annet Acedo, Ferrer og Pamies, (2009); Haug, (2014); Olsen, (2014); Statped (2020) som omtaler inkludering som en kontinuerlig prosess og et mål for prosessen. Informantene våre ønsker at alle elever skal bli inkludert, og de arbeider mot det målet. Trivselsprogrammet er et av verktøyene de bruker i denne prosessen. På veien mot målet opplever de fleste noen humper i veien, og situasjoner der valgene de tar kan oppfattes som ekskluderende. Totalt sett rapporterer uansett våre informanter at inkluderingsgevinsten er betydelig høyere enn ekskluderingsproblematikken som kan oppstå.

6.2 Elever med særskilt sårbarhet

Elever med særskilt sårbarhet beskrives av UDIR som en stor og sammensatt elevgruppe (2019b, s.2). Vanskene som disse elevene har, kan føre til at de ikke blir nominert som trivselsleder av de andre elevene, slik både UDIR (2012, s.45) og Tunstad (2011) påpeker. Det er likevel lærerne eller en trivselsansvarlig som tar det endelige valget.

De fleste skolene lar elever med særskilt sårbarhet bli trivselsleder. Vi har tidligere lest at barna til Guri og Hilde i utgangspunktet ikke fikk bli trivselsleder, og vi har hørt andre informanter fortelle at elever som krever voksenstøtte i trivselslederrollen gjerne ikke får bli

trivselsleder. Flere informanter vektla at gruppen av trivselsledere måtte være balansert for å fungere. Nær 64 prosent av informantene viser til at de bevisst bruker Trivselsprogrammet til å løfte frem elever med særskilt sårbarhet. Vårt utvalg er for lite til å kalles representativt, men hvis omfanget av skoler som bevisst løfter frem elever med særskilt sårbarhet gjennom bruken av Trivselsprogrammet er på samme nivå, så vil påstandene uheldige nominasjonsprosess i UDIRs rapport (2012) og påstanden om sosial rangering fra Tunstad (2011) ikke helt stemme med virkeligheten. Det begynner i tillegg å bli en del år siden disse påstandene ble satt frem, og prosedyrer og holdninger kan ha endret seg.

Filip (forelder) fortalte at hans barn opplever et fellesskap med de andre trivselslederne gjennom dansingen. Han synes at løsningen med å ha barn med utfordringer «på topp» av trivselslederne er en god løsning, og han mener flere skoler burde gjøre det samme. Selv om det ikke var elever med like store utfordringer som Jesper snakket om på sin skole, så var jo hans løsning med å øke antall trivselsledere litt i samme stil.

Hilde (forelder) fortalte i sitt intervju, at etter at hennes barn hadde fått være trivselsleder, så hadde han fått en helt annen sosial status, og ble siden valgt som elevrådsrepresentant for klassen sin. Hvis vi knytter det til det sosiokulturelle paradigmet, så skjer elevens utvikling gjennom aktiv deltakelse, inkludering, tilrettelegging og motivasjon i miljøene de er medlem i (Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 1980; Dysthe, 2006; Lave og Wenger, 1991; Säljö, 2016; Vygotsky, 1978).

Informantene våre fortalte at deltakelsen i Trivselsprogrammet påvirket skolehverdagen til elever med særskilt sårbarhet i større grad enn elevflokkene som helhet. De utviklet flere vennskap og gode relasjoner til jevnaldrende. God relasjon til ansatte hadde også en positiv utvikling, selv om den var lavere enn relasjonsutviklingen i forhold til medelever. Dette er nok også naturlig, i og med at de ansatte ikke deltar direkte i lekene eller aktivitetene. En positiv endring i relasjon til ansatte, kan kanskje heller tolkes i retning av at elever med særskilt sårbarhet har flere gode opplevelser på skolen, og at deres forhold til skolen som helhet er blitt mer positivt. Dette kan knyttes til de selvforsterkende sirklene som ble beskrevet flere steder i teorikapittelet (Bandura, 1998; Dysthe, 2006; Haug, 2017; Nordahl, Flygare og Drugli, 2011).

Innledningsvis i teksten viste vi til en rapport fra UDIR (2019b, s.2) som sier at skolemiljøet både kan forsterke og beskytte mot utfordringene elever med særskilt sårbarhet har. I tillegg har vi vist til en rekke styringsdokumenter om skolen i kapittel 3, der alle fremhever viktigheten av at skolene skal legge til rette for elevers personlige og sosiale utvikling. Det

påpekes at man ikke kan skille elevenes faglige og sosiale utvikling fra hverandre, og at skolen har et ansvar for å legge til rette for at alle elever får mulighet til å delta aktivt i et sosialt felleskap med jevnaldrende (UDIR, 2020b, s.6, 9, 10, 13 og 14). Vi har i tillegg sett at elever med særskilt sårbarhet er en utsatt gruppe når det gjelder å bli inkludert av sine jevnaldrende i skolen (Haug, 2017 og Nordahl, 2015). Når vi ser på tallene som informantene våre forteller om, så virker det nærliggende å tro at man på skoler som deltar i Trivselsprogrammet kan operere i tråd med intensjonene fra styringsdokumentene, og forebyggende i forhold til utfordringene som elever med særskilt sårbarhet kan ha. Det er viktig å ta forbehold på bakgrunn av omfanget på vår undersøkelse. Likevel må vi kunne si at det informantene beretter er positivt med tanke på inkluderingseffekten for elever som går på trivselslederskoler.

Teoriene vi har lagt frem i teorikapittelet inneholder dynamiske syn på hvordan mennesket utvikler seg i et sosialt felleskap. Både Vygotsky, Bruner, Bandura og Maslow sine teorier er dynamiske på den måten at individene – i vårt tilfelle elevene – kan oppleve både negativ og positiv utvikling. Man utvikler seg ikke lineært og hele tiden. Utviklingen skjer i et samspill med andre, og gjennom positive og negative erfaringer. Mange av disse erfaringene kan fungere som selvforsterkende sirkler, slik at når elevene får en positiv erfaring, så kan en annen positiv erfaring komme som følge av den første. Innenfor positiv psykologi omtales dette som flyt (flow), og er et viktig element for positiv utvikling hos mennesker (Seligman, 2002). Elevers deltakelse i det sosiale fellesskapet på skolen er en sentral del av utviklingen som elevene har på veien mot å bli aktive samfunnsborgere (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsén, Nergaard, Sunnevåg og Tveit, 2009, s.26). Hvis våre undersøkelser er representative for mange av skolene som deltar i trivselsprogrammet, så bidrar deltakelse i programmet til sosial inkludering og dermed også til en potensiell god utvikling for mange elever.

6.3 Evaluering av Trivselsprogrammet

I de nye læreplanene (UDIR, 2020a) har det kommet inn satsing på folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, som skal danne et grunnlag for at elevene lærer å håndtere medgang og motgang på en best mulig måte. Hvis vi tar et tilbakeblikk på beskrivelsen av positiv psykologi (Seligman, 2002, s.3), så bygger det på at positive følelser i fortid og nåtid danner grunnlaget for en videre positiv utvikling i fremtiden. Seligman (2002) skisserer opp eksempler som trivsel, tilfredshet, glede og lykke som viktige fundamenter i nåtiden for god utvikling videre. Vi har også sett i teoridelen at det vektlegges at samspillet mellom ulike

faktorer i barns utvikling er så tett, at vi ikke kan isolere elevenes faglige utvikling fra den sosiale utviklingen (Dysthe, 2006, s.43; UDIR, 2020b).

Vi har tidligere vist at alle informantene våre mener at Trivselsprogrammet kan føre til at elever trives bedre på skolen. I utgangspunktet kan man kanskje tenke at dette er en selvfølge, at påstanden er urelevant eller at det er et «billig poeng». La oss derfor koble sammen dette resultatet med teori. Sosiokulturell læringsteori handler blant annet om at barn blir bundet sammen og forankret i et felleskap gjennom å interagere med andre barn (Bruner, 1997, s.51; Dysthe, 2006, s.42-43). Selv om skolen er et eget miljø i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske miljømodell, så påvirker det som skjer på skolen flere av de andre miljøene barna er medlem av. Utvikling og læring knyttes til motivasjon og engasjement (Dysthe, 2006, s.39), og ifølge Maslows motivasjonsteori må man ha dekket behovene på et nivå, før man kan utvikle seg til det neste nivået. Maslow mente at dette er forutsetningen for å utvikle seg (1943, s.383-388). Et barn som trives på skolen kan få dekket behov både innenfor trygghetsbehov, men kanskje i særlig grad innenfor de sosiale behov. Det er klart at de ulike nivåene hos Maslow er satt sammen av behov som dekkes i flere av de ulike miljøene som elevene deltar i, men skolen er en viktig del av livet til barn og unge i mange år. Trivsel på skolen vil derfor være essensielt for en god utvikling. Vi har også sett at forskning viser både kortvarige og langvarige negative konsekvenser for barn som ikke finner seg til rette i det sosiale fellesskapet (Nordahl, Flygare og Drugli, 2016, s.5). Når 100 prosent av informantene mener at deltakelsen i Trivselsprogrammet bidrar til bedre trivsel for elevene, så mener vi at dette er et viktig og grunnleggende funn. Det sier at våre informanter mener at skolers deltakelse i Trivselsprogrammet har en viktig betydning for et grunnleggende element i barns utvikling.

De fleste informantene mente at deltakelsen i Trivselsprogrammet passer godt inn i skolens satsing på det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, som skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, utvikling av et positivt selvbilde og trygg identitet. I dette perspektivet er det naturlig å koble inn Meads teori om den generaliserte annen (Vaage, 2006, s.140), der elevens kunnskapsutvikling skjer i en kontinuerlig interaksjon med de sosiale omgivelsene. Samhandlingen i det sosiale miljøet fører til at man utvikler seg som menneske (Rye, 2013, s.173). Denne utviklingen kan vi også knytte til Banduras teori om mestringstro, der graden av mestringstro styrer utviklingen. Mestringstroen påvirker valgene som elevene tar, hvilke handlinger de gjør og hvordan de takler utfordringer. På denne måten påvirker mestringstroen elevenes utvikling (Bandura, 1998, s.4).

De fleste informantene våre hevdet også at deltakelse i Trivselsprogrammet kunne føre til at elever opplevde livsmestring. Vi kan da igjen se på en av faktorene som Bandura la frem om hvordan man bygger opp en sterk mestringstro; egne mestringsopplevelser (1998, s.3).

Trekker man da noen utviklingslinjer, så kan man i lys av informantenes påstander om at deltakelse i Trivselsprogrammet bygger opp under livsmestring for elevene, kunne tenke at livsmestring er en mestringsopplevelse som kan styrke elevenes mestringstro i forhold til eget liv. Det hadde i så fall vært av stor verdi.

Haug (2017, s.1) påpekte at skolemiljøet og inkluderingen ved skolene både er nært knyttet til hverandre og forutsetninger for hverandre.

Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg og Tveit konkluderte i sin rapport med at god faglig og sosial utvikling hos elevene er avhengig av et godt skolemiljø (2009, s.8-9).

Skolene er forpliktet gjennom Opplæringsloven (2008) og læreplanverket (UDIR, 2020a) til å arbeide for å fremme et godt læringsmiljø for elevene, og ifølge våre informanter kan deltakelse i Trivselsprogrammet bidra til dette.

Når det gjelder en endring i inkluderingsgraden ved skolene, så sier drøyt 82 prosent av informantene at den har endret seg på en positiv måte. Ingen av informantene legger frem en negativ endring. Acedo, Ferrer og Pamies (2009, s.227) som omtalte inkluderende utdanning som en av de største utfordringene som utdanningssektoren har verden over, og at inkludering både er en kontinuerlig prosess og et mål for prosessen. Kommentarene fra informantene våre vedrørende pandemiens påvirkning i forhold til at skolene ikke kan drive trivselsaktiviteter som tidligere, bare understreker det Acedo, Ferrer og Pamies sier om kontinuitet i inkluderingsarbeidet. Selv om informantene våre gjennomførte surveyen i en tid der trivselsaktivitetene hadde vært fraværende i mange måneder, så svarte likevel 82 prosent at inkluderingsgraden var positiv i et før- og etterperspektiv. I den kontinuerlige prosessen som inkluderingsarbeid er, så vil sannsynligvis ikke utviklingen skje lineært. Uforutsette ting kan skje på alle nivåene som påvirker individene, sett i lys av Bronfenbrenners modell. Slike uforutsette hendelser, som for eksempel Covid-19, påvirker blant annet inkluderingsarbeidet i skolene. Kronosystemet til Bronfenbrenner (2005) billedgjør akkurat denne dimensjonen, der faktorer i systemene endrer seg over tid.

I den siste og avsluttende delen trekker vi linjene fra problemstilling og forskningsspørsmål, gjennom litteratur og teori til svarene vi har samlet inn gjennom survey og intervju. En endelig konklusjon er kanskje ikke så enkel å gi, i og med at vi har fremhevet inkludering som en kontinuerlig prosess. Vi skal likevel samle trådene i det påfølgende kapittelet.

7.0 Konklusjon og veien videre

Denne studien har som mål å gi et dekkende svar på problemstillingen *På hvilken måte kan skolars deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen bidra til sosial inkludering?* For å klare dette har vi stilt følgende forskningsspørsmål:

Hvilke styrker og svakheter ved et program for aktivitet og inkludering trekkes frem av informanter som kjenner eller bruker programmet?

Hva karakteriserer inkluderingen ved skoler som deltar i et program for aktivitet og inkludering?

Hvordan opplever et utvalg lærere og elever ved skoler som deltar i et program for aktivitet og inkludering at aktivitetene bidrar til sosial inkludering?

Videre i teksten vil vi legge frem svar på hvert av forskningsspørsmålene, før vi runder av med å summere alt opp i et svar på problemstillingen.

På spørsmålet *Hvilke styrker og svakheter ved program for aktivitet og inkludering trekkes frem av informanter som kjenner eller bruker programmet?* har vi fått inn mange svar på styrker ved programmet, men ikke fullt så mange svake punkter har blitt trukket frem. Styrkene som trekkes frem av elevene er at lekene og aktivitetene er gøyale avbrekk i skoledagen, der alle kan delta. Alle elevinformantene fremhever at deltakelsen i Trivselsprogrammet gjør at flere elever er med i lek og aktivitet, og færre elever går alene. Elevene fortalte også at man fikk flere venner gjennom leken, både de som var med å leke og de elevene som selv var trivselsledere. Samtlige av elevene vi intervjuet hadde vært trivselsleder selv, og de syntes dette var en meningsfull jobb. De fremhevet at det beste med å være trivselsleder var følelsen av å kunne hjelpe medelever, og det å se at jobben de gjorde førte til glede hos andre. De voksne som arbeidet på skoler som deltar i Trivselsprogrammet fortalte mye av det samme som elevene. Flere elever er aktive i friminuttene, og dette fører til at elevene er mer konsentrerte i skoletimene. Selv om det var litt ulike meninger om tilknyttingen mellom deltakelse i Trivselsprogrammet og elevers læring, så trakk de voksne frem både konsentrasjon, motivasjon og samhandling som positive effekter av deltakelsen i programmet. De fortalte videre at færre elever går alene, og elevene får gode relasjoner på tvers av trinn og klasser. Selv om alle gode relasjoner ikke fører til vennskap, så viste både survey og intervjuer at elevene utvider venneflokk sin som følge av deltakelsen i programmet. Hvis flere elever får gode relasjoner til sine medelever samtidig som flere får venner, så er det kanskje ikke overraskende at informantene også sier at deltakelsen i

Trivselsprogrammet fører til at de opplever betydelig færre konflikter og færre mobbesaker på skolene sine. Informantene våre hevder at deltakelsen i Trivselsprogrammet har endret skolemiljøet på en positiv måte, og at flere elever er inkludert. Det ligger kanskje implisitt i økt inkludering at elever med særskilt sårbarhet får en bedre skolehverdag, men påvirkningen deltakelsen i Trivselsprogrammet har på denne elevgruppen ble trukket frem av alle informantene som arbeidet på skoler. Vi har i tillegg hørt fra foresatte til elever med særskilt sårbarhet, at deres barn har fått skoledagen sin endret på en positiv måte. Foreldrene kunne fortelle om økt motivasjon, større aksept hos medelever, nye relasjoner og vennskap, og ikke minst personlig vekst hos barna. Både elevene, foreldrene og de ansatte på skolene kunne fortelle om økt trivsel som følge av deltakelsen i programmet. Både representanten for skoleeier og de ansatte i Trivselsprogrammet har fortalt historier om de samme positive effektene av programmet som elevene, foreldrene og de ansatte på skolene fortalte om.

Når det gjelder svakheter ved programmet, så svarte en av elevene ved en barneskole at han ikke ville ha endret noen ting med programmet. Det som likevel blir trukket frem som negativt fra både elever og ansatte er at programmet er lite tilpasset ungdomsskoler. Noe handler om ungdomsskolenes tilrettelegging for programmet, men kritikken tar også for seg både utvalget av leker og organiseringen av lekekursene. Det krever et annet utvalg av leker for å treffe målgruppen 13 til 16-åringer enn 6 til 12-åringer, og både i survey og intervju hørte vi at ungdomsskoler både hadde sluttet og skulle avslutte deltakelsen i programmet.

Økonomi var et annet punkt som noen trakk frem som negativt. Kostnaden med årlig programavgift, transport til lekekurs, vikarutgifter for trivselsansvarlig, utgifter til belønning av trivselsledere og innkjøp av leker og utstyr ble kostbart for noen skoler. Selv om Kjartan Eide hevdet at de hadde en lav inngangsbillett med cirka 20000 kroner i årlig programavgift, så beløper totalutgiftene seg høyere. For de skolene som måtte dekke alt selv, så ble det for noen skoler for stor kostnad. De ønsket heller å bruke pengene på leker og utstyr, og organisere aktiviteter uten å delta i Trivselsprogrammet.

Den mest alvorlige kritikken mot deltakelse i Trivselsprogrammet rettet seg ikke mot selve programmet, men mot hvordan enkelte skoler ekskluderte noen elever fra rollen som trivselsleder. Vi hørte fra både ansatte og foreldre at barn med ulike vansker ikke fikk bli trivselsleder. De ansatte fortalte at de ikke kunne ha elever som trengte voksenstøtte i

trivselslederjobben med mindre skolen kunne stille med denne støtten. Vi hørte også noen av foreldrene fortelle at deres barn ble ekskludert på dette grunnlaget, og at de må kjempe for at barna skulle få prøve seg som trivselsleder. Selve nominasjonsprosessen har også blitt negativt trukket frem av blant annet UDIR, men i likhet med kritikken fra våre informanter, så retter kritikken seg i større grad mot skolene enn mot selve Trivselsprogrammet.

Et annet kritisk poeng som blir trukket frem av ansatte på skoler er manglende engasjement hos de ansatte på skolene. Når vi vet hvor viktig det er at hele skolen bidrar i skolemiljøarbeidet, så er det nærliggende å anta at skoler kunne ha oppnådd enda bedre effekt av deltakelsen i Trivselsprogrammet med større engasjement hos alle de ansatte. Dette er igjen en kritikk som retter seg mot skolene, og ikke mot programmet. Det er likevel viktig å løfte frem kritikken, da tilrettelegging og engasjement påvirker opplevelsen skolene har med deltakelse i programmet.

Det ble også trukket frem av både elever og voksne at trivselslekene kunne komme i veien for annen aktivitet, gjennom at for eksempel fotballbanen ble brukt til leker. For elever som ønsket å spille fotball, kunne dette oppleves som frustrerende. De ansatte i Trivselsprogrammet var klar over problemstillingen, for skoler har ulike forutsetninger når det gjelder uteareal. Mange av lekene passer også best på områder som fotballbaner, basketbaner og lignende, og da kan trivselsleker komme i konflikt med annen lek og aktivitet som elever ønsker. Omfanget av aktiviteter varierer også på skolene. Noen har to dager i uken, andre tre, fire og fem dager i uken. Felles for skolene er at trivselsaktiviteten foregår i ett friminutt – ofte «storefri». Størrelsen på uteområdet, organiseringen av skoledagene og omfanget av trivselslederaktivitetene vil dermed påvirke ulikt på skoler, og dermed også på opplevelsen av at trivselslederaktivitet kommer i veien for annen lek og aktivitet.

Når det gjelder forskningsspørsmålet *Hva karakteriserer inkluderingen ved skoler som deltar i program for aktivitet og inkludering?*, så svarer de aller fleste informantene våre at de mener at deltakelse i Trivselsprogrammet har en inkluderende effekt. Elevene vi intervjuet fortalte om aktive friminutter, der de lekte med sine medelever på tvers av klasser og trinn. Elevene fortalte at de ble kjent med mange nye elever, og at de fikk seg venner gjennom å være med i leken. Som trivselsleder følte de det godt å bidra til at andre fikk det bedre på skolen. De voksne forteller om skoledager preget av færre konflikter og mindre mobbing. Flere informanter fremhever at de hadde det bra før, men at det nå er enda bedre i forhold til flere viktige inkluderingsfaktorer i skolemiljøet. De ansatte forteller om en skolehverdag der elevene kjenner flere av sine medelever på tvers av både klasser og trinn, og at de opplever at

mange nye vennskap blir stiftet som følge av deltakelsen i programmet. Flere trekker spesielt frem de nære relasjonene som trivselslederne får seg imellom, men at hele elevflokken påvirkes av det som skjer i friminuttene. Både elever og voksne forteller at mange flere deltar i lekene, og betydelig færre elever går alene i friminuttene. De ansatte på skolene opplever at elevgruppen har fått en større aksept for hverandre, og for at elever er ulike. De skoleansatte trekker frem at hele skolemiljøet påvirkes positivt i forhold til inkludering, og at spesielt elever med særskilt sårbarhet vinner mye på deltakelsen i Trivselsprogrammet. Flere av de foresatte forteller om positive opplevelser i forhold til egne barn. De forteller om økt inkludering, økt motivasjon og en enklere skolehverdag, der dagen ikke lenger starter som en kamp for å få barna til å gå på skolen. Både skoleeier og ansatte i Trivselsprogrammet forteller om historier fra skoler, der elever med særskilt sårbarhet har blomstret i rollen som trivselsleder.

For å besvare hva som karakteriserer inkluderingen ved deltakerskolene, så er det greit å trekke inn hva informantene våre la i begrepet inkludering. Samtlige informanter benyttet ordet *alle* i sine beskrivelser av inkludering. Vi har tidligere i teksten sett at elever med særskilt sårbarhet er mer utsatt for ekskludering enn andre elever, og at mange elever har perioder der de er mer sårbare på grunn av hendelser som oppstår i livene deres. Når informantene våre vurderer en rekke ulike indikatorer for inkludering, så scores det høyt på inkluderingsindikatorer for alle elever. På de samme indikatorene scorer gruppen elever med særskilt sårbarhet enda høyere, slik at våre informanter mener at deltakelse i programmet har god effekt på alle, men særlig stor effekt på elevgruppen som trenger det mest.

På forskningsspørsmålet *Hvordan opplever et utvalg lærere og elever ved skoler som deltar i et program for aktivitet og inkludering at aktivitetene bidrar til sosial inkludering?* så er det greit å repetere hva UDIR legger i begrepet sosial inkludering. Sosial inkludering er muligheten alle elever har for å delta i aktivt samspill med jevnaldrende, og utvikle gode relasjoner. I tillegg står trivsel og vennskap sentralt. Nordahl har i tillegg med læring av sosiale ferdigheter og deltakelse i felleskapet (2015). Vårt utvalg av ansatte og elever ved skoler som deltar i Trivselsprogrammet har gjennom survey og intervjuer vært tydelige på at de opplever at deltakelse i Trivselsprogrammet bidrar til sosial inkludering. Hvis vi tar for oss de punktene som UDIR og Nordahl bruker for å beskrive sosial inkludering, så sier informantene våre at de opplever friminuttene som aktive, der elever på tvers av klasser og

trinn deltar i aktivt samspill gjennom variert aktivitet. De forteller videre at nye og gode relasjoner blir knyttet i hele elevgruppen, og at relasjonene styrkes mellom elever og voksne i skolen også. Informantene trekker særlig frem relasjonene som trivselslederne får seg imellom, og at deltakelse i programmet fører til at elever med særskilt sårbarhet knytter gode relasjoner til sine medelever. Mange av relasjonene fører til at nye vennskap oppstår, og alle informantene melder om at deltakelsen i programmet øker trivselen på skolen. Både elevene og de ansatte forteller at deltakelsen i Trivselsprogrammet fører til at de lærer å samarbeide og samhandle med andre elever, og de voksne forteller om en større aksept for at elever er forskjellige. Når vi ser på hvilke kriterier som ligger til grunn for begrepet *sosial inkludering*, så har informantene våre fortalt om effekt gjennom deltakelsen i Trivselsprogrammet på samtlige punkter.

I denne studien har vi lagt frem litteratur, forskningsrapporter og resultater fra egen undersøkelse med tanke på å gi et dekkende svar på problemstillingen *På hvilken måte kan skolars deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen bidra til sosial inkludering?* Vi har lagt frem rapporter som påpeker at deltakelse i Trivselsprogrammets har positive effekter på skolemiljøet, men vi har også flere rapporter som fremhever at programmet har manglende teorigrunnlag og forskningsbasert fundament. Det blir også lagt frem kritikk mot at programmet er drevet med profitt som motivasjon mer enn et ideal om inkludering og aktivitet. Det er vel gjerne liten tvil om at det finnes andre skolebaserte inkluderings- eller anti-mobbeprogram som kan ha et bedre forskningsmessig fundament, men samtidig er det viktig å se på hvordan de som er brukere av programmet opplever deltakelsen i Trivselsprogrammet. Her er det sterke indikasjoner på at deltakelse i programmet har en god inkluderende effekt. Bruken av Trivselsprogrammet legger til rette for vennskap og gode relasjoner, og elever som blir trivselsledere vokser i rollen. Vi har i tillegg lest om hvordan mobbing, ensomhet, økende overvekt i befolkningen og dårlig fysisk- og psykisk helse kan gi senplager som skoledrop-out, arbeidsledighet, psykiske vansker og uførhet. Informantene forteller at deltakelse i Trivselsprogrammet bidrar til inkludering, både via en rekke vurderinger av inkluderingsindikatorer og på direkte spørsmål om inkluderingseffekten av programmet.

Da Flygare et.al (2011, s.3, 12-13) skulle evaluere anti-mobbearbeidet ved skoler i Sverige, var deres konklusjon at skolene måtte gjøre følgende for å få gode resultater; systematikk i arbeidet, involvere hele skolen, arbeide med skolemiljøet og involvering av elevene. Vi vet at

deltakelse i Trivselsprogrammet involverer elevene i skolemiljøarbeidet. Vi har videre hørt fra informantene våre at programmet brukes systematisk og bevisst for å skape et godt og inkluderende miljø for alle elevene. De opplever at deltakelsen i programmet har god effekt på reduksjon av mobbing, at skolene opplever færre konflikter og at det er bedre relasjoner både mellom elever og mellom elever og voksne. Informantene forteller om bedre arbeidsro i timene og bedre konsentrasjon, og at deltakelsen i Trivselsprogrammet bidrar til økt trivsel. Alt i alt scorer deltakelse i programmet godt på forbedring av skolemiljøet.

Fra oppsummeringen til Flygare et.al (2011) er det bare involvering av hele skolen som det påpekes at flere skoler sliter med. Flere informanter peker på at det ofte er den trivselsansvarlige ved skolen som driver programmet. I tillegg har vi hørt flere eksempler på at skolene driver Trivselsprogrammet på en måte som ikke er helt forenlig med programmets målsettinger. Vi har hørt om foreldre som må kjempe for at barna sine skal få bli trivselsleder, og kanskje til og med til ingen nytte. Vi har også hørt fra informanter at skolen deres ikke lar elever være trivselsleder, hvis de ikke klarer jobben uten voksenhjelp.

Disse opplevelsene er likevel et lite mindretall i forhold til alle som forteller om deres gode erfaringer med deltakelse i Trivselsprogrammet. Så i forhold til problemstillingen *På hvilken måte kan skolars deltagelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen bidra til sosial inkludering?*, så kan vi kort oppsummere slik: Skolene opplever færre negative hendelser i form av konflikter og mobbing, samtidig som de opplever økt trivsel, bedre relasjoner, flere vennskap og bedre skolemiljø. En informant sa det slik:

Hvis skoler bruker Trivselsprogrammet etter programbeskrivelsen, så vil programmet føre til økt inkludering.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien sier at fokuset handler om hvordan deltakelse i et program for aktivitet og inkludering kan bidra til sosial inkludering, og som kasus har vi valgt Trivselsprogrammet. Hadde resultatene våre blitt de samme om vi hadde valgt et alternativt program, eller bidrar deltakelse i Trivselsprogrammet på en unik måte?

Vår studie har vist at informanter med kjennskap til Trivselsprogrammet trekker frem mange positive effekter ved bruk av programmet. Det er fullt mulig at deltakelse i andre og lignende program kunne ha hatt samme effekt som Trivselsprogrammet. Et større forskningsprosjekt ville kunne gi flere svar, og ikke minst større tyngde bak svarene, slik at skoler kan bruke informasjonen som kommer frem i sitt viktige inkluderings- og skolemiljøarbeid.

Litteraturliste

- Acedo, C., Ferrer, F. & Pàmies, J. (2009). *Inclusive education: Open debates and the road ahead*. Hentet 19.04.20 fra https://www.researchgate.net/publication/225619241_Inclusive_education_Open_debates_and_the_road_ahead
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge
- American Journal of Play (2013). Play as Preparation for Learning and Life. An Interview with Peter Gray. *American journal of Play*, 5(3), 271-292. Hentet 19.05.20 fra <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/5-3-interview-play-as-preparation.pdf>
- Bandura, A. (1998). *Health Promotion from the Perspective of Social Cognitive Theory*. Hentet 20.09.20 fra <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1998PH.pdf>
- Befring, E. (2010). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books
- Boote, D.N. & Beile, P (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. Hentet 15.05.20 fra https://www.researchgate.net/publication/229068339_Scholars_Before_Researchers_On_the_Centrality_of_the_Dissertation_Literature_Review_in_Research_Preparation
- Bresler, L. (2013). The spectrum of distance: Empathic understanding and the pedagogical power of the arts. I B. White, & T. Costantino (Red.), *Aesthetics, empathy and education* (9-28). New York: Peter Lang.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. London: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. London: Sage Publications.
- Bruner, J. (1997). *A Narrative Model of Self-Construction*. Hentet 23.09.20 fra <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1749-6632.1997.tb48253.x>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods 5th edition*. Oxford: Oxford University Press

- Carlquist, E. (2015). *Well-being på norsk*. Lastet ned 13.08.2020 fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/_/attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf
- Cresswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research Fourth edition*. Boston: Pearson
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 17.01.20 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Dewey, J. (1930). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier
- Dewey, J. (1980) *Democracy and Education*. London: Southern Illinois University Press
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag
- DNV GL (2017). *Samfunnsøkonomisk analyse av prosjektene i kronprinsparets fond*. 2017-0492 <https://www.mynewsdesk.com/no/kronprinsparets-fond/documents/dnv-gl-rapport-samfunnsøkonomisk-analyse-av-prosjektene-i-kronprinsparets-fond-v-1-dot-1-67833>
- Dysthe, O. (2006) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. & Igland, M.A. (2006). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O.Dysthe (Red.) *Dialog, samspel og læring* (s.73-91). Oslo: Abstrakt forlag
- Ekmorkes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2015). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøet*. Hentet 20.10.20 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/skolars-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf>
- Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Festøy, A.R.F. & Haug, P (2017). *Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering*. I P.Haug (Red.) *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (52-73). Oslo: Samlaget

- Flemmen, A. (2003). *Ekte leik og spontanidrett. Perspektiv på skolens uterom*. Hentet 13.04.20 fra http://leikforum.net/wp-content/uploads/2013/04/ekte_leik_flemmen.pdf
- Flemmen, A. (2009). *Skileik*. Oslo: Gyldendal undervisning
- Flemmen, A. (15.november 2018). Friminutfaget. Hvordan få mer aktivitet, mindre mobbing og bedre motorisk læring? Hentet 20.01.20 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fysisk-aktivitet-kroppsoving-mobbing/friminutfaget-hvordan-fa-mer-aktivitet-mindre-mobbing-og-bedre-motorisk-laering/141782>
- Flemmen, A. (2019). Lærernes viktigste oppgave er å tilrettelegge læringslandskap. Hentet 13.04.20 fra <https://www.utdanningsnytt.no/frilek-friminutt-lek/laerernes-viktigste-oppgave-er-a-tilrettelegge-laeringslandskap/141485>
- Flygare, E., Frånberg, G.M., Gill, P., Johansson, B., Lindberg, O., Osbeck, C., Söderström, Å. (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Rapport 353 2011. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2498>
- Folkehelseinstituttet (2016a). *Digital mobbing. Kunnskapsoversikt over forskning på effekter av tiltak*. Rapport 2016:3 <https://www.fhi.no/publ/2016/digital-mobbing.-kunnskapsoversikt-over-forskning-pa-effekter-av-tiltak/>
- Folkehelseinstituttet (2016b). *Skolstudien: Læringsmiljø, skoleferdigheter og utviklingsvansker*. <https://www.fhi.no/publ/2016/laringsmiljo-skoleferdigheter-og-utviklingsvansker/>
- Folkehelseinstituttet (2016c). *Fakta om mobbing blant barn og unge*. <https://www.fhi.no/fp/oppvekst/fakta-om-mobbing-blant-barn-og-unge/>
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid av 01.mai 2017*. Hentet 20.januar 2020 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-06-30-56>
- Førde, R. (2013). *Helsinkideklarasjonen*. (Sist oppdatert: 02.desember 2013). De nasjonale forskningsetiske komiteene. [Online]. Tilgjengelig på <https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Lover-og-retningslinjer/Helsinkideklarasjonen/>. [Lastet 27.januar 2020].
- Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, W.R. (2007). *Educational Research. An Intrduction*. London: Pearson Education Inc.
- Gorard, S. (2010). Reserch Design, as Independent of Methods. I C. Teddlie & A. Tashakkori (Red.) *Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 237-252. London: SAGE
- Gray, P. (2011). The special value of age-mixed play. *American Journal of Play*, 3, 500–522. Hentet 23.12.20 fra <https://eric.ed.gov/?id=EJ985544>
- Gray, P. (2017). What Exactly Is Play, and Why Is It Such a Powerful Vehicle for Learning? *Topics in Language Disorders*, 37(3), 217-228. Hentet 01.06.20 fra <https://eric.ed.gov/?id=EJ1152638>

- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i praksis*, 11(1), 41-62. Hentet 20.03.20 fra <https://reader.dbok.no/#/book/58fdaef08ad1ea4a3100001c/40>
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hazelden Foudation (2016). Olweus Bullying Prevention Program reduces all forms of bullying. Hentet 15.januar 2020 fra <http://www.violencepreventionworks.org/public/bullying.page>
- Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet 19.04.20 fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Husserl, E. (2003). *Introduction to Transcendental Phenomenology*. New Brunswick: Atcost Press
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lundh, L. & Hjelmbrække, H. (09.10.2017). *Inkludering, læring og livsmestring*. Hentet 07.02.19 fra <https://www.utdanningsnytt.no/spesialundervisning/inkludering-laering-og-livsmestring/143142>
- Maslow, A. (1943). *A theory of human motivation*. Hentet 30.09.20 fra https://pdfs.semanticscholar.org/799e/de7676bbb166a33d61ae108436c4eb08c419.pdf?_ga=2.152855036.418133061.1608311863-466328827.1581067256
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, Publishers Inc
- Maxwell, J.A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482. doi: 10.1177/1077800410364740

- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *CEPS Journal*, 5(2015) 1, 9-30. Hentet 07.02.20 fra https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10611/pdf/cepsj_2015_1_Mitchell_Inclusive_Education.pdf
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. London: SAGE Publications
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.) *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (15-37). Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2015, 4.april). *Faktisk inklusjon i skolen*. Hentet 19.4.20 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/faktisk-inklusion-i-skolen/>
- Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A.K., & Tveit, A. (2009). Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet. Hentet 15.01.20 fra https://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M.B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet 19.04.20 fra <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=110406>
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Hentet 22.12.20 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Forebyggende-innsatser-i-skolen-2006/>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennesstad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2017). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget
- Olsen, M.H. (2014). Inkluderende læringsmiljø: Hvorfor, hva og hvordan. I J.B. Holmberg & M.H. Olsen (Red.) *Psykososialt læringsmiljø – inkluderende skolemiljø*, 39 - 58. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing
- Olweus, D. (2010a). Bullying in schools: facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(4). Hentet 23.05.20 fra https://www.researchgate.net/publication/228654357_Bullying_in_schools_facts_and_intervention

- Olweus, D. (2010b). Verdien av å redusere og forebygge skolemobbing. I E. Befring, I. Frønes & M. Sørli, *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*, (s.103-115). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Olweus, D., Limber, S.P. & Breivik, K. (2019). Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention*, 2019(1), 70-84. Hentet 14.12.20 fra <https://rd.springer.com/article/10.1007/s42380-019-00009-7>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet 13.09.18 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven (2018). Lov om behandling av personopplysninger. Hentet 15.01.20 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Persson, B. (2017). *Begreppet inkludering*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2017/06/Bengt-Persson-inkluderingsbegrepet.pdf>
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Prawat, R.S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern, *Educational Psychologist*, 31(3-4), 215-225). Hentet 07.10.20 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1996.9653268>
- Raskauskas, J. & Modell, S. (2011). Modifying Anti-Bullying Programs to Include Students With Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 44(1), 60-67. Hentet 15.01.20 fra <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005991104400107?journalCode=tcxa>
- Rasmussen, I. & Simson, K.V. (17.juni 2014). *Ferd sosiale entreprenører. Effekter og verdier*. 2014/09. <https://docplayer.me/67728053-Rapport-ferd-sosiale-entreprenorer-effekter-og-verdier-2014-09-ingeborg-rasmussen-og-kristine-von-simson.html>
- Rye, J.F. (2013). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift*, 02(2013), 169-189. Hentet 20.09.20 fra <https://www.idunn.no/st/2013/02>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Seligman, M. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. I C.R.Snyder & S.J.Lopez (Red.) *Handbook of Positive Psychology* (s. 3-13). New York: Oxford University Press
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. Hentet 24.09.20 fra https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction/link/561be36c08aea8036724324e/download

- Senge, P.M. (1991). *The fifth discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE Publications Ltd
- Stake, R.E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. London: SAGE Publications
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2020, 13.november). *Hva er inkludering?* Hentet fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021, 25.februar). *David Mitchells ti faktorer*. Hentet fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/david-mitchells-faktorer/>
- Thagaard, T. (2014). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2010). Effectivness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *J Exp Criminol*, 2011(7), 27-56. Hentet 15.01.20 fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Trivselsleder (2020). Trivselsprogramet. <https://trivselsleder.no/>
- Tunstad, H (2011, 4.september). Sosial rangering på skolen. *Hege J. Tunstad*. <https://hegetunstad.wordpress.com/2011/09/04/sosial-rangering-pa-skolen/>
- Tveitereid, K. (2015). Well-being – et begrep med mange betydninger. Om to rapporter fra Helsedirektoratet. *Læringsmiljøbloggen*.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Lastet ned 13.09.18 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Lastet ned 12.01.20 fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Vurdering av støtte til antimobbeprogram og læringsmiljøprogram*. Hentet 13.04.20 fra https://docplayer.me/2672348-Vurdering-av-stotte-til-antimobbeprogram-og-laeringsmiljoprogram.html#download_tab_content
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet 15.03.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Elevundersøkelsen 2016: Mobbing og arbeidsro*. Hentet 15.09.20 <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2016-mobbing-og-arbeidsro/>
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Elevundersøkelsen 2018: Mobbing og arbeidsro*. Hentet 15.01.20 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2018-mobbing-og-arbeidsro/>

- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Skolemiljøtiltak – elever med særskilt sårbarhet*. Hentet 15.03.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Skolemiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Vaage, S. (2006). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O.Dysthe (Red.) *Dialog, samspel og læring* (s.129-150). Oslo: Abstrakt forlag
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Veland, J. & Hamm, M.L. (2015). Sårbare barn i skolen. *Bedre skole*, 2015(3), 52-61. Hentet 21.12.20 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/sarbare-barn-i-skolen/>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice. A brief introduction*. Hentet 29.12.20 fra <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. Hentet 24.09.20 fra <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x?globalMessage=0>
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Årdal, E., Larsen, T., Holsen, I. & Samdal, O. (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet 20.09.20 fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf

Vedlegg

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema NSD

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Informasjonsskriv survey og intervju

Vedlegg 4: Søkestrategi/Litteraturreview

Vedlegg 5: Survey

Vedlegg 6: Intervjuguider

Vedlegg 7: Utdrag fra Trivselsundersøkelsen 2019

Vedlegg 8: Skjematisk oversikt over studiens mål, problemstilling og metode

Vedlegg 9: Eksempel fra inkluderingsdebatten

Vedlegg 10: Oversiktstabell med funn knyttet til litteratur og teori

Vedlegg 1: Meldeskjema NSD



Meldeskjema 568423

Sist oppdatert

19.05.2020

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Hvordan kan skolars deltakelse i Trivselsprogrammet legge til rette for inkludering?

Prosjektbeskrivelse

I dette masterarbeidet vil vi undersøke om skolars deltakelse i Trivselsprogrammet legger til rette for inkludering, med et særlig blikk på sårbare barn.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

X

Vi ønsker å samle inn informasjon fra involverte mennesker i Trivselsleder-organisasjonen, ansatte i skoleetaten, lærere, elever og foresatte. Dette vil gi god dybde og innsikt i hvordan Trivselsprogrammet påvirker skolehverdagen hos deltakerskolene. Datainnsamlingen vil delvis basere seg på en anonym digital spørreundersøkelse, og delvis på intervju med involverte personer. Bredden i datainnsamlingen vil kunne gi gode svar på problemstillingen.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student Trond

Lindekjeld/Snefrid Halvorsen,

trondlin@hiof.no/snefridh@hiof.no,

tlf: 92811082

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Dan Roger Sträng, dan.r.strang@hiof.no, tlf: 69608346

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Grunnlegger av Trivselsprogrammet

Rekruttering eller trekking av utvalget

Snefrid Halvorsen og Trond Lindekjeld

Rekruttering skjedde gjennom kontakt og henvendelse om informasjon om programmet.

Grunnlegger meldte selv at han kunne stille som informant om vi trengte det.

Alder

49 - 50

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved
- signatur/samtykke) Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Ansatt i Trivselsprogrammet

Rekruttering eller trekking av utvalget

Tok kontakt for informasjon. Den ansatte meldte seg frivillig til å være informant ved behov.

Alder

30 - 31

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved
- signatur/samtykke) Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av

opplysningene? Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 3

Beskriv utvalget

Representant fra skoleeier i en deltakerkommune

Rekruttering eller trekking av utvalget

Informanten ønsket selv å bidra som informant, hvis vi hadde behov for det.

Alder

43 - 44

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 3

- Navn (også ved
- signatur/samtykke) Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 3?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 3

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 4

Beskriv utvalget

Ansatte ved skoler som deltar i Trivselsprogrammet

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekrutterer selv gjennom arbeidet med masteroppgaven.

Alder

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

25 - 67

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 4

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 4?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 4

**Informerer du utvalget om behandlingen av
opplysningene? Ja**

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 5

Beskriv utvalget

Ansatte i skoler som deltar i Trivselsprogrammet

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekrutterer selv i et digitalt nettverk av ansatte på skoler som deltar i Trivselsprogrammet.

Alder

24 - 67

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 5

Hvordan samler du inn data fra utvalg 5?

Elektronisk spørreskjema

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 5

**Informerer du utvalget om behandlingen av
opplysningene? Ja**

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 6

Beskriv utvalget

Elever ved skoler som deltar i Trivselsprogrammet

Rekruttering eller trekking av utvalget

Egen rekruttering gjennom kontakt med ledelsen ved skole som deltar i Trivselsprogrammet. Vil deretter avtale hvordan rekrutteringen skjer i samspill med skole og foresatte til aktuelle elever. **Alder**

10 - 13

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 6

- Navn (også ved
- signatur/samtykke) Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 6?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 6

Informerer du utvalget om behandlingen av

opplysningene? Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 7

Beskriv utvalget

Foresatt til en elev som går på en skole som deltar i Trivselsprogrammet.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Den foresatte tok selv initiativ til å stille som informant, da vedkommende hørte om planene for masteroppgaven.

Alder

40 - 41

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 7

- Navn (også ved
- signatur/samtykke) Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 7?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 7

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene? Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital
- signatur) Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

På den digitale surveyen er gjennomføringen og deltakelsen helt anonym. For å delta må informantene gi elektronisk samtykke før de starter med surveyen. De som ikke ønsker å gjennomføre eller samtykke, utelater å svare på surveyen.

De informantene som skal intervjues gir samtykke manuelt. Foresatte til elever kan signere samtykke som eleven tar med før intervju. Foresatte kan også delta på intervjuet om ønskelig. Alle informantene kan når som helst trekke sitt samtykke, og dermed utelates fra studien.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Informantene som intervjues får tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet. Etter transkripsjon vil alle informantene få mulighet til å lese gjennom og korrigere opplysninger og informasjon fra intervjuet. De kan også få en kopi av det transkriberte intervjuet. Det er til enhver tid mulig å få innsyn, rette og slette opplysningene fra intervjuene.

Totalt antall registrerte i prosjektet

100-999

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Private enheter
- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
 - Student
- (studentprosjekt)
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?

Survey gjennomføres på Surveymonkey

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres
 - Adgangsbegrensning
- Andre sikkerhetstiltak
- opplysningene krypteres under lagring

Hvilke

Opplysningene tas opp på en diktafon med harddisk uten nettverksforbindelse. Denne diktafonen oppbevares i et låsbart skap. All innsamlet data transkriberes og lagres på en ekstern harddisk som er kryptert og sikret med passord. Harddisken oppbevares i et låsbart skap. Kodenøkkelene oppbevares separat fra diktafon og harddisk.

Varighet

Prosjektperiode

15.06.2020 - 20.06.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg 2: Godkjenning og vurdering fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 568423 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: 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 den 20.05.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte. 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:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. I tilfellet av utvalg 6 (elever) vil prosjektet innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. 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 foresatte kan trekke tilbake. Elevene i utvalg 6 vil også samtykke til deltakelse. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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 viderebehandles 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte, og i tilfelle av utvalg 6 deres foresatte, vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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). Surveymonkey 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet Lek og aktivitet som inkluderingsverktøy

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om elever og voksne ved skoler som deltar i Trivselsprogrammet opplever at deltakelsen bidrar til trivsel og inkludering for elevene. Dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er finne ut om skolers deltakelse i Trivselsprogrammet bidrar til sosial inkludering for elevene. Datainnsamlingen vil i hovedsak skje hos elever og lærere ved deltakerskoler, men også ansatte i Trivselsprogrammet og en representant for skoleeier i en deltakerkommune bidrar i prosjektet.

Problemstilling og forskningsspørsmål er som følger:

På hvilken måte kan skolers deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen bidra til sosial inkludering?

- Hva er karakteristisk for skolemiljøet ved skoler som deltar i program for aktivitet og inkludering?
- Hvilke styrker og svakheter ved program for aktivitet og inkludering trekkes frem av informanter som kjenner eller bruker programmet?
- Hva karakteriserer inkluderingen ved skoler som deltar i program for aktivitet og inkludering?
- Hvordan opplever et utvalg lærere og elever ved skoler som deltar i et program for aktivitet og inkludering at aktivitetene bidrar til sosial inkludering?

Prosjektet er en mastergradsoppgave i spesialpedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.
Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet inneholder to typer datainnsamling; en digital survey blant ansatte på skoler som deltar i Trivselsprogrammet, og intervjuer med ansatte i Trivselsprogrammet, representant fra en skoleeier, lærere og elever ved skoler som deltar i Trivselsprogrammet.

Informanter som får forespørsel om å delta i den digitale surveyen er valgt ut på bakgrunn av deres medlemskap og deltakelse i det nasjonale nettverket for Trivselslederskoler. Utvalget er på cirka 1000 personer.

Informanter som får forespørsel om å delta i intervju, er valgt ut på bakgrunn av deres kjennskap til og deltakelse i Trivselsprogrammet. Utvalget er på 10 personer.

Hva innebærer det for deg å delta?

- **Deltakelse i digital survey.** Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et digitalt spørreskjema. Det vil ta deg ca. 15 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvordan skolens deltakelse i Trivselsprogrammet bidrar til skolemiljøet, med et særlig blick på inkludering. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk, og surveyen er anonym.
- **Deltakelse i intervju for elever og ansatte ved skoler som deltar i Trivselsprogrammet.** Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 15 - 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan din skoles deltakelse i Trivselsprogrammet bidrar til skolemiljøet, med et særlig blick på inkludering. Dine svar fra intervjuet registreres ved lydopptak. Du vil i forkant av intervjuet motta intervjuguiden, slik at du vet hvilke spørsmål som stilles. Foresatte til elever som deltar, kan få mulighet til å være med under intervjuet. Foresatte vil også motta intervjuguide i forkant av intervjuet, og de kan kontakte oss for mer informasjon.
- **Deltakelse i intervju ansatte i Trivselsprogrammet og representanter for skoleeier.** Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan skolers deltakelse i Trivselsprogrammet bidrar til skolemiljøet, med et særlig blick på inkludering. Dine svar fra intervjuet registreres ved lydopptak. Du vil i forkant av intervjuet motta intervjuguiden, slik at du vet hvilke spørsmål som stilles.

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 bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er bare studentene Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld, samt veileder Dan Roger Sträng som har tilgang til innsamlet informasjon.*
- *Surveyen er anonym og inneholder ingen personopplysninger. Surveyen gjennomføres digitalt via leverandøren Surveymonkey.*
- *For informanter som deltar i intervju, vil navnet ditt bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alle lydopptak er anonyme, og lagres på en digital lydopptaker med harddisk. Denne lydopptakeren har ikke nettverkstilgang, og oppbevares i et låsbart skap. Alt innsamlet datamateriale lagres på en passordbeskyttet harddisk som oppbevares innelåst i låsbart skap.*

Ingen av våre informanter vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 20.juni 2021. All innsamlet data vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Østfold* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Studentene Snefrid Halvorsen: tlf. 99025880, epost: snefridh@hiof.no eller Trond Lindefjeld: tlf. 92811082, epost: trondlin@hiof.no*
- *Veileder og prosjektansvarlig ved Høgskolen i Østfold ved Dan Roger Sträng: tlf. 69608346, epost: dan.r.strang@hiof.no*

- Vårt personvernombud: [Martin Gautestad Jakobsen](mailto:martin.g.jakobsen@hiof.no) ved Høgskolen i Østfold: tlf. 69608009, epost: martin.g.jakobsen@hiof.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Dan Roger Sträng
(Veileder)

Snefrid Halvorsen
(Student)

Trond Lindefjeld
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lek og aktivitet som inkluderingsverktøy* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i digital spørreundersøkelse
- ☐ å delta i intervju

Fyll ut den samtykkeerklæringen som passer:

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til at _____ behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Barnets navn)

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 4: Søkestrategi/litteraturreview

Søkestrategi		
	Inkludert	Ekskludert
Databaser	ERIC, PsycINFO, ODA, Idunn, Google Scholar	Alle andre
Tidsramme	Ingen tidsbegrensing	Ingen
Publikasjoner	Alle	Ingen
Fokus	Bruk av aktivitetsprogram for å skape inkludering. Bruk av anti-mobbeprogram for å skape inkludering. Inkluderings effekt på læring.	Artikler som omhandler andre sider av anti-mobbeprogram og aktivitetsprogram. Artikler som omhandler lignende tiltak i fritid. Artikler som omhandler inkludering av voksne.
Språk	Alle	Ingen
Målgruppe	Artikler som omhandlet bruk av inkluderingsprogram for elever i grunnskolealder.	Artikler som bare omhandlet voksne.

ERIC		
Søkeord:	Resultat:	Relevante treff:
Activity-programs + inclusion	23	4
Anti-bullying programs in schools + inclusion	3	2
Anti-bullying programs in schools	75	7
Inclusion + best practice		2
positive psychology in education	46	
Activity programs + whole school	37	3
Organized play + recess	7	2

Google		
Søkeord:	Resultat:	Relevante treff:
Asbjørn Flemmen	15000	14
Positive psychology	552000000	2
Positive psychology + educational research	447000000	1

	Relevans til tema	År	Forfatter	Tittel
1	Trivselsprogrammet	2014	Rasmussen, I. & Simson, K.v.	Ferd Sosiale entreprenører. Effekter og verdier
2		2015	Helsedirektoratet	Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen
3		2016	FERD Sosiale Entreprenører	Sosiale resultater 2015
4		2019	FERD	Trivselsleder (Alumni)
5	Olweusprogrammet	2010	Olweus, D.A.	Bullying in schools: facts and intervention
6		2014	Drugli, M.B. & Eng, H.	Beskrivelse og vurdering av tiltaket Olweusprogrammet - mot mobbing og antisosial atferd
7		2019	Olweus, D., Limber, S.P. & Breivik, K.	Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program

8		2019	RKBU Vest	Forskningsresultater Olweusprogrammet
9		2020	Hazelden Publishing	The World's Foremost Bullying Prevention Program
10	Flemmen	2003	Flemmen, A.	Ekte lek og spontanidrett. Perspektiv på skolens uterom
11		2013	Flemmen, A.	SKOLEN SOM LIVSLOMME I LOKALMILJØET. Fokus på ekte lek – uterommet, verdier og kvalitetskrav. Oppsummering av hovedpunkter.
12		2018	Flemmen, A.	Friminutfaget: Hvordan få mer aktivitet, mindre mobbing og bedre motorisk læring?
13		2019	Flemmen, A.	Lærernes viktigste oppgave er å tilrettelegge læringslandskap
14	Mobbing	2010	Kaland, N.	Tiltak mot mobbing i skolen overfor elever med Aspergersyndrom eller høytfungerende autisme
15		2011	Universitets- og høgskolerådet	Dannelsesaspekter i utdanning

16		2018	Helgeland, A. & Lund, I.	«Det hjelper ikke å si ifra til de voksne» Barn og unge stoler ikke på at voksne kan hjelpe når de blir utsatt for mobbing.
17	Livsmestring	2008	Briseid, L.G.	Danning I det postmoderne
18		2015	Frøyen, G. & Bongaardt, R.	Når tre pluss en kan bli to: Om økt innsikt i psykisk helse blant ungdom Gjennom undervisningsprogram Venn1
19		2018	Centeio, E.E., Somers, C.L., Moore, E.W.G., Kulik, N., Garn, A., Martin, J. & McCaughtry, N.	Relationship between academic achievement and healthy school transformations in urban elementary schools in the United States
20	Anti-mobbeprogrammer	2001	Raskauskas, J & Modell, S.	Modifying Anti-Bullying Programs to Include Students With Disabilities
21		2010	Ttofi, M.M. & Farrington, D.P.	Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review

22		2013	Løvlie, L.	Verktøyskolen
23		2015	Jones, J.R. & Augustine, S.H.	Creating An Anti-Bullying Culture In Secondary Schools: Characterists to Consider When Constructing Appropriate Anti-Bullying Programs
24		2019	Gaffney, H., Farrington, D.P. & Ttofi, M.	Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis
25		2019	Baller, S.L., Wenos, J.Z. & Peachey, A.A.	Bullying Prevention in an Elementary School: An Exploration of Educator and Staff Perspectives
26	Inkludering	2014	Papay, C.K. & Bambara, L.M.	Best Practices in Transition to Adult Life for Youth With Intellectual Disabilities
27		2015	Mitchell, D.	Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept
28		2015	UNESCO	Rethinking Education. Towards a global common good?

29		2017	Persson, B.	Begreppet inkludering
30		2017	Taheri, A., Perry, A. & Minnes, P.	Exploring factors that impact activity participation of children and adolescents with severe developmental disabilities
31		2017	West Virginia University	Diversity & Inclusion Activities
32	Alternative aktivitetsprogram	2007	Lee, A. & Solmon, M.	School Programs to Increase Physical Activity
33		2015	McMullan, J., Chroinin, D.N., Tammelin, T, Pogorzelska, M. & Mars, H.V.D:	International Approaches to Whole-of-School Physical Activity Promotion
34		2016	Doolittle, S.	Engaging Middle School Students in Physical Education and Physical Activity Programs
35		2018	Chen, S. & Gu, X.	Toward Active Living: <i>Comprehensive School Physical Activity Program</i> Research and Implications
36		2018	Nalbant, S.	Effects of Participation in Inclusive Physical Activity on Social Skills of

				Individuals With Autism Spectrum Disorder
37	Lek	2011	Gray, P.	The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents
38		2011	Gray, P.	FREEDOM TO LEARN The roles of play and curiosity as foundations for learning
39		2012	Bleeker, M., Burdumy, S.J., Beyler, N., Dodd, A.H., London, R.A., Westrich, L., Guinan, K.S. & Castrechini, S.	Findings from a Randomized Experiment of Playworks: Selected Results from Cohort 1
40		2013	Burdumy, S.J., Bleeker, M., Beyler, N., London, R.A., Westrich, L., Guinan, K.S. & Castrechini, S.	Does Playworks Work? Findings from a Randomized Controlled Trial
41		2014	Standal, Ø.F.	Phenomenology and adapted physical activity: philosophy and professional practice
42		2016	Gray, P.	Children's Natural Ways of Educating Themselves Still Work: Even for the Three Rs
43		2017	Gray, P.	What Exactly Is Play, and Why

				Is It Such a Powerful Vehicle for Learning?
44		2019	Gray, P.	Evolutionary Functions of Play Practice, Resilience, Innovation, and Cooperation
45	Positiv psykologi	2005	Berman, D.S. & Davis-Berman, J.	Positive Psychology and Outdoor Education
46		2009	Cherubini, J.	Positive Psychology and Quality Physical Education
47		2009	Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M.	Positive education: positive psychology and classroom interventions
48		2016	Brunzell, T., Stokes, H. & Waters, L.	Trauma-Informed Positive Education: Using Positive Psychology to Strengthen Vulnerable Students
49		2019	Trask-Kerr, K, Quay, J. & Slemp, G.R.	A Deweyan positive education psychology with philosophy

Vedlegg 5: Survey

Survey

- 1) Stilling – Assistent, miljøarbeider, lærer, skoleleder, annet
 - 2) Antall år i skolen – 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 eller flere
 - 3) Antall år ved skolen du jobber på nå - 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 eller flere
 - 4) Antall år skolen har deltatt i/brukt Trivselsprogrammet: Skala 0-12
 - 5) Var du ansatt ved skolen før Trivselsprogrammet ble implementert/tatt i bruk? Ja/nei
 - 6) Skoletype: 1.-4.trinn, 1.-7.-trinn, 8.-10.-trinn, 1.-10.-trinn. (Småskole, barneskole, ungdomsskole, kombinert skole).
 - 7) Antall elever ved skolen: <50, 51-100, 101-200, 201-300, 301-400, 401-500, >501
 - 8) Antall elever som er trivselsledere: <10, 11-20, 21-30, 31-40, >41
 - 9) Antall dager med TL-aktivitet i friminutt: Skala 1-5
 - 10) Hvor mange TL-ansvarlige har skolen? Skala 1-5
 - 11) TL-ansvarlig – Ja/nei (Her router vi de som svarer nei til andre spørsmål)
 - 12) Har du/de TL-ansvarlige avsatt tid i arbeidsplanen til rollen som TL-ansvarlig? Ja/nei
→ legg til kommentarrute, slik at de kan kommentere om de slipper andre ansvarsområder som vakt/inspeksjon.
 - 13) Er skolen din involvert i flere program som påvirker skolemiljøet (anti-mobbeprogram, skolemiljøprogram o.l.) Nei – ja (hvis ja: hvilke?)
-

- 14) Vi er særlig interessert i din opplevelse vedrørende om Trivselsprogrammet er med på å påvirke graden av inkludering ved skolen din. UDIR omtaler inkludering på tre områder; faglig, sosial og psykisk inkludering. Vi er særlig på jakt etter den sosiale inkluderingen, noe UDIR definerer som muligheten for at alle kan delta aktivt i samspill med jevnaldrende, og utvikle gode relasjoner. Som en følge av skolens deltakelse i Trivselsprogrammet...

(Betydelig færre – Noen færre – Uendret – Noen flere - Betydelig flere – Vet ikke)

- a) Er det flere eller færre elever som går alene i friminuttene?
- b) Er det flere eller færre konflikter i friminuttene?
- c) Er det flere eller færre mobbesaker på skolen?
- d) Er det flere eller færre elever som er aktive i friminuttene?
- e) Er det flere eller færre elever som vegrer seg for å gå ut i friminuttene?
- f) Er det flere eller færre elever som oppleves inkludert av sine medelever?
- g) Er det flere eller færre elever som knytter gode relasjoner til sine medelever?
- h) Er det flere eller færre elever som har venner på tvers av klasser og klassetrinn?

- 15) Som en følge av skolens deltakelse i Trivselsprogrammet...
(Økt mye – Økt litt – Uendret – Redusert litt – Redusert mye – Vet ikke)
- a) Har toleransen for at elever er ulike økt eller blitt redusert på skolen?
 - b) Har skolefraværet økt eller blitt redusert på skolen?
- 16) Hva legger du i begrepet inkludering?
- 17) Inkludering er en av hensiktene med deltakelse i Trivselsprogrammet.
Det er likevel ikke alltid at ting fungerer etter hensikten. Ta derfor stilling til følgende påstander:
(Helt uenig – Delvis uenig – Hverken uenig eller enig – Delvis enig – Helt enig – Vet ikke)
- a) Den organiserte aktiviteten og leken kan være til hinder for naturlig inkludering gjennom fri lek (egeninitiert lek).
 - b) Trivselslederaktivitetene kan fungere ekskluderende, fordi aktivitetene ikke engasjerer nok elever.
 - c) Trivselslederaktivitetene kan virke ekskluderende, fordi noen elever ikke vil/kan/får delta i den organiserte leken.
 - d) Trivselslederaktivitetene kan forsterke opplevelsen av å være utenfor for noen elever.
- 18) Ta stilling til følgende påstander: På vår skole...
- (Helt uenig – Delvis uenig – Hverken uenig eller enig – Delvis enig – Helt enig – Vet ikke)
- a) Blir trivselsledere nominert og valgt av medelever.
 - b) Blir trivselsledere valgt av voksne på skolen.
 - c) Får alle elever bli trivselsleder.
 - d) Kan elever bli trivselsleder flere ganger.
 - e) Har foresatte påvirket utvalget av trivselsledere.
 - f) Ønsker mange elever å bli trivselsleder.
 - g) Er trivselslederne motiverte for jobben som trivselsleder.
 - h) Bruker vi Aktiv undervisnings-delen av Trivselsprogrammet.
 - i) Brukes aktiviteter og leker fra Trivselsprogrammet til mer enn friminuttaktivitet.
 - j) Blir det brukt ressurser og midler for å legge til rette for implementering og bruk av Trivselsprogrammet.
 - k) Kjøper vi inn nødvendig utstyr som vi trenger til lekene/aktivitetene.
 - l) Involverer/engasjerer de ansatte seg i gjennomføringen av aktivitetene i friminuttene.
 - m) Opplevs det som de ansatte er positive til bruken av Trivselsprogrammet.
- 19) På de følgende spørsmålene skal du ta stilling til påstander der vi benytter begrepet *elever med særskilt sårbarhet*. UDIR (2019) forklarer dette begrepet med elever som har sårbarhetsfaktorer knyttet til individuelle- (sykdom, diagnoser o.l.), familie-

(omsorgssvikt, psykisk sykdom, rus o.l.), jevnaldrende- (mobbing, manglende vennerelasjoner o.l.) og miljø-faktorer (fattigdom, kriminalitet o.l.).

(Helt uenig – Delvis uenig – Hverken uenig eller enig – Delvis enig – Helt enig – Vet ikke)

På vår skole...

- a) Bruker vi Trivselsprogrammet bevisst for å løfte frem elever med særskilt sårbarhet.
- b) Får elever med særskilt sårbarhet være trivselsledere. (routing)
- c) Har vi god erfaring med å la elever med særskilt sårbarhet være trivselsledere. (kommentarfelt)

20) De neste påstandene gjelder elever med særskilt sårbarhet. Som følge av skolens deltakelse i Trivselsprogrammet

(Betydelig færre – Noen færre – Uendret – Noen flere – Betydelig flere – Vet ikke)

- a) Blir flere eller færre elever inkludert på grunn av deltakelsen i Trivselsprogrammet?
- b) Blir flere eller færre elever akseptert på grunn av deltakelsen i Trivselsprogrammet?
- c) Blir flere eller færre vennskap stiftet på grunn av deltakelsen i Trivselsprogrammet?
- d) Blir det etablert flere eller færre gode relasjoner til medelever på grunn av deltakelsen i Trivselsprogrammet?
- e) Blir det etablert flere eller færre gode relasjoner til ansatte på grunn av deltakelsen i Trivselsprogrammet?
- f) Er involvert i flere eller færre negative situasjoner på grunn av deltakelsen i Trivselsprogrammet?
- g) Går flere eller færre elever alene på grunn av deltakelsen i Trivselsprogrammet?

21) På det følgende spørsmålet skal du ta stilling til utsagn vedrørende din opplevelse av effekten av Trivselsprogrammet i et før- og etterperspektiv.

(Veldig negativ – Litt negativ – Uendret – Litt positiv – Veldig positiv – Vet ikke)

Har skolens bruk av Trivselsprogrammet endret skolemiljøet på en negativ eller positiv måte?

22) På det følgende spørsmålet skal du ta stilling til utsagn vedrørende din opplevelse av effekten av Trivselsprogrammet i et før- og etterperspektiv.

(Mye større grad – Litt større grad – Uendret – Litt mindre grad – Mye mindre grad – Vet ikke)

Har skolens bruk av Trivselsprogrammet ført til større eller mindre grad av inkludering blant elevene?

23) På de neste spørsmålene er vi på jakt etter din mening om ulike påstander om Trivselsprogrammet
(Helt uenig – Litt uenig – hverken uenig eller enig – Litt enig – Helt enig – Vet ikke)

- a) Trivselsprogrammet kan føre til at elever trives bedre på skolen.
- b) Trivselsprogrammet kan føre til at elever lærer mer på skolen.
- c) Trivselsprogrammet kan føre til at elever opplever livsmestring.
- d) Trivselsprogrammet passer inn i satsingen på folkehelse og livsmestring.
- e) Trivselsprogrammet passer inn i skolens satsing på §9A (et trygt og godt skolemiljø).
- f) Trivselsprogrammet kan føre til at elever som ikke blir trivselsledere føler seg utestengt/ekskludert/mobbet.
- g) Den organiserte leken er til hinder for elevenes frie lek.
- h) Trivselsprogrammet kan virke mot sin hensikt i forhold til inkludering.
- i) Trivselsprogrammet har ført til uforutsette og/eller uønskede konsekvenser.

24) Ta stilling til utsagnet: Andre tiltak og program har bedre inkluderingseffekt enn Trivselsprogrammet på skolen vår.
(Ja – Nei – Vet ikke)

Vedlegg 6: Intervjuguider

(Intervjuguiden vil endres i tråd med resultat fra survey)

Intervjuguide – ansatte

Vi setter veldig pris på at du har sagt deg villig til å stille som informant for oss på denne undersøkelsen. Som det stod i samtykke-erklæringen, så blir all informasjon du gir oss anonymisert. All informasjon blir lagret og oppbevart uten at det går an å identifisere deg, og det oppbevares i et låst skap. Etter at informasjonen er brukt i oppgaven vår, slettes all innsamlet informasjon. Det er også viktig å gjenta for deg at du når som helst kan avslutte intervjuet, uten å måtte begrunne det på noen som helst måte. Under intervjuet vil vi benytte lydopptak, som vi senere vil overføre til skriftlig informasjon. Det nedskrevde intervjuet kan du få lese, slik at du kan godkjenne at informasjonen som står der er korrekt gjengitt. Hvis dette høres greit ut, og du er klar – så går vi bare i gang.

- 1) Hva er din utdanning?
- 2) Hva er din stilling ved skolen?
- 3) Hvor lenge har du arbeidet innenfor skoleverket? Ved denne skolen?
- 4) Hvor lenge har skolen din deltatt i Trivselsprogrammet?
- 5) Skoletype og antall elever?
- 6) Hva er din rolle ift Trivselsprogrammet?
- 7) Hvor mange trivselsledere har dere, og hvor mange dager har de aktivitet i friminuttene?
- 8) Hvor mange TL-ansvarlige er det på skolen, og har de avsatt tid til arbeidet i arbeidsplan eller lignende? (ikke vakt, ikke rydding på fellesareal, kaffekoking el.)
- 9) Er skolen involvert i andre program som påvirker skolemiljøet? (Anti-mobbeprogram, skolemiljøprogram e.l.?)
- 10) Kan du fortelle litt om hvordan du opplever bruken/effekten av Trivselsprogrammet ved skolen din? (Vi tenker her på om du opplever positive eller negative effekter av programmet ift ensomhet, mobbing, konflikter, deltakelse i lek, skolevegring eller vegring for å gå ut til friminutt f.eks. Ingen effekt av programmet er også en effekt)
- 11) I din oppfatning – fører Trivselsprogrammet til at skolemiljøet ved skolen påvirkes ift inkludering. Kan du fortelle litt om det?
- 12) Hvem er det som blir trivselsledere på skolen din? Kan du si noe om utvalget og hvordan de får «jobben»?
- 13) Er det populært å bli valgt til trivselsleder? Opplever du at elevene er motivert for oppgaven?
- 14) Føler du at skolen (ledelsen) prioriterer Trivselsprogrammet, f.eks. i forhold til midler til innkjøp, tid for TL-ansvarlige, motivasjon av personalet/tilrettelegging for personalet?
- 15) Opplever du personalet som motivert for/positiv til bruken av Trivselsprogrammet?
- 16) Brukes Aktiv undervisning-delen av programmet? Har personalet vært på kurs?
Brukes programmet utover friminuttene – f.eks. gymtimer o.l.?

På de neste spørsmålet kommer vi til å benytte begrepet *elever med særskilt sårbarhet*.

UDIR (2019) forklarer dette begrepet med elever som har sårbarhetsfaktorer knyttet til individuelle- (sykdom, diagnoser o.l.), familie- (omsorgssvikt, psykisk sykdom, rus o.l.), jevnaldrende- (mobbing, manglende vennerelasjoner o.l.) og miljø-faktorer (fattigdom, kriminalitet o.l.).

17) Kan du fortelle litt om hvordan du opplever at elever med særskilt sårbarhet påvirkes av at skolen bruker Trivselsprogrammet? (relasjoner, deltakelse o.l.)

18) Kan elever med særskilt sårbarhet bli trivselsledere?

19) Kan du fortelle litt om/har du noen historier/erfaringer knyttet til elever med særskilt sårbarhet? (Erfaringer med ringvirkninger f.eks. ift læring, konflikter o.l.).

Videre kommer vi med noen utsagn knyttet til mulige effekter av Trivselsprogrammet. Vi ønsker at du tar stilling til dem, og gjerne kommenterer og forteller litt rundt påstandene.

- a) Trivselsprogrammet kan føre til at elever trives bedre på skolen.
- b) Trivselsprogrammet kan føre til at elevene lærer mer på skolen.
- c) Trivselsprogrammet bygger opp under elevenes livsmestring.
- d) Trivselsprogrammet kan føre til at elevene opplever livsmestring.
- e) Trivselsprogrammet passer inn i satsingen på folkehelse og livsmestring.
- f) Trivselsprogrammet passer inn i skolens satsing på §9A (et trygt og godt skolemiljø).
- g) Trivselsprogrammet kan føre til at elever som ikke blir trivselsledere føler seg utestengt/ekskludert/mobbet.
- h) Trivselsprogrammet har ført til uforutsette og/eller uønskede konsekvenser.
- i) Andre tiltak og program har bedre effekt enn Trivselsprogrammet på skolen vår. (Hvilke?)

På de to siste spørsmålene skal du ta stilling til utsagn vedrørende din opplevelse av effekten av Trivselsprogrammet i et før- og etter-perspektiv. (Hvis vedkommende har arbeidet ved skolen før og etter implementeringen av programmet. Ellers tar de stilling til spørsmålene basert på erfaringen de har med Trivselsprogrammet).

- a) Har skolens bruk av Trivselsprogrammet endret skolemiljøet på en positiv måte? Nei/ja – hvis ja: På hvilken måte?
- b) Har skolens bruk av Trivselsprogrammet ført til større grad av inkludering blant elevene? Nei/ja – hvis ja: På hvilken måte?

Tusen takk for hjelpen!

Intervjuguide – grunnlegger og leder

Vi setter veldig pris på at du har sagt deg villig til å stille som informant for oss på denne undersøkelsen. Som det stod i samtykke-erklæringen, så blir all informasjon du gir oss anonymisert. All informasjon blir lagret og oppbevart uten at det går an å identifisere deg, og det oppbevares i et låst skap. Etter at informasjonen er brukt i oppgaven vår, slettes all innsamlet informasjon. Det er også viktig å gjenta for deg at du når som helst kan avslutte intervjuet, uten å måtte begrunne det på noen som helst måte. Under intervjuet vil vi benytte lydopptak, som vi senere vil overføre til skriftlig informasjon. Det nedskrevde intervjuet kan du få lese, slik at du kan godkjenne at informasjonen som står der er korrekt gjengitt. Hvis dette høres greit ut, og du er klar – så går vi bare i gang.

- 1) Kan du si litt om bakgrunnen din ift jobb og utdanning?
- 2) Vi er veldig interessert i å høre litt om oppstarten av Trivselsprogrammet. Kan du fortelle om prosessen, planlegging, hva programmet bygger på?
- 3) Hvordan gikk oppstarten?
- 4) Når og hvorfor bestemte dere dere for å utvide både nasjonalt, og senere også internasjonalt (Sverige og Island).
- 5) Ser du for deg en videre utvidelse? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 6) Kan du fortelle litt om målsettingen med programmet? Fortelle gjerne om både små og konkrete mål – og store visjoner.
- 7) På hjemmesiden til programmet står det: «Trivselsleder er Skandinavias største program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen.» Hva legger du i begrepet inkludering?
- 8) Siden dere skriver at programmet er det største i Skandinavia – hvilke program sammenligner dere dere med? Hvorfor?
- 9) På hjemmesiden står det: «At elever som legger til rette for trivsel ikke skal mobbe, er derfor en selvfølge.» Det er selvsagt både rett og viktig, men hvis vi ser for oss et scenario der en elev bruker f.eks. mobbing som en forsvarsmekanisme. Tenker du at denne eleven med klare avtaler og oppfølging kunne ha blitt trivselsleder? Har du noen erfaring med noen slike historier?

På de følgende spørsmålene kommer vi til å benytte begrepet *elever med særskilt sårbarhet*. UDIR (2019) forklarer dette begrepet med elever som har sårbarhetsfaktorer knyttet til individuelle- (sykdom, diagnoser o.l.), familie- (omsorgssvikt, psykisk sykdom, rus o.l.), jevnaldrende- (mobbing, manglende vennerelasjoner o.l.) og miljø-faktorer (fattigdom, kriminalitet o.l.).

- 10) Tenker du at elever med særskilt sårbarhet kan bli trivselsleder?
- 11) Kan du fortelle litt om hva Trivselsprogrammet kan bidra med i forhold til elever med særskilt sårbarhet?

- 12) Har du noen historier vedrørende Trivselsprogrammet og elever med særskilt sårbarhet?
- 13) På hjemmesiden omtales Opplæringslovens §9a ift skolars plikt til å arbeide mobbeforebyggende. Kan du si litt om hvordan du tenker at Trivselsprogrammet fungerer i forhold til dette?
- 14) Hva vil du trekke frem i forhold til forskjellen på Trivselsprogrammet og et anti-mobbeprogram/mobbeforebyggende program (Olweus, PALS, etc.)
- 15) Kan du si noe om tankene dine i forhold til skolars deltakelse i Trivselsprogrammet kombinert med andre program?
- 16) I din oppfatning: Hvilke faktorer er viktige for at en skole skal lykkes med bruken av Trivselsprogrammet? (økonomi, ressurser, motivasjon.....)
- 17) Hva tenker du at dere har lykkes mest med i Trivselsprogrammet? Kom gjerne med flere ting og eksempler.
- 18) Er det noe dere har mislykkes med – som dere har endret underveis?
- 19) Vi har hørt om foresatte til elever som ikke blir valgt til trivselsleder som legger press på skolen, og omtaler seleksjonsprosessen som ekskludering/mobbing. Har du hørt om det? Eller Hva tenker du om det?
- 20) Hva vil du trekke frem som viktige effekter av skolars bruk av Trivselsprogrammet?
- 21) Kan Trivselsprogrammet føre til et økt læringsutbytte?
- 22) Kan Trivselsprogrammet bygge opp under satsingen på folkehelse og livsmestring?
- 23) Har du til slutt noen historier du ønsker å fortelle fra erfaringen din med Trivselsprogrammet?
- 24) Er det noe du tenker vi burde ha spurt om, eller som du vil trekke frem som ekstra viktig?

Tusen takk for hjelpen!

Intervjuguide – fylkesansvarlig

Vi setter veldig pris på at du har sagt deg villig til å stille som informant for oss på denne undersøkelsen. Som det stod i samtykke-erklæringen, så blir all informasjon du gir oss anonymisert. All informasjon blir lagret og oppbevart uten at det går an å identifisere deg, og det oppbevares i et låst skap. Etter at informasjonen er brukt i oppgaven vår, slettes all innsamlet informasjon. Det er også viktig å gjenta for deg at du når som helst kan avslutte intervjuet, uten å måtte begrunne det på noen som helst måte. Under intervjuet vil vi benytte lydopptak, som vi senere vil overføre til skriftlig informasjon. Det nedskrevne intervjuet kan du få lese, slik at du kan godkjenne at informasjonen som står der er korrekt gjengitt. Hvis dette høres greit ut, og du er klar – så går vi bare i gang.

- 1) Kan du si litt om din utdanning og yrkesbakgrunn?
- 2) Hva er din rolle i Trivselsprogrammet?
- 3) Hvor lenge har du jobbet i Trivselsprogrammet?
- 4) Hvordan er en typisk arbeidsuke/arbeidsmåned /arbeidsår?
- 5) Hvorfor søkte du jobb i Trivselsprogrammet?
- 6) Hvorfor bør skoler delta i Trivselsprogrammet?
- 7) På hjemmesiden til programmet står det: «Trivselsleder er Skandinavias største program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen.» Hva legger du i begrepet inkludering?
- 8) På hjemmesiden står det: «At elever som legger til rette for trivsel ikke skal mobbe, er derfor en selvfølge.» Det er selvsagt både rett og viktig, men hvis vi ser for oss et scenario der en elev bruker f.eks. mobbing som en forsvarsmekanisme. Tenker du at denne eleven med klare avtaler og oppfølging kunne ha blitt trivselsleder? Har du noen erfaring med noen slike historier?

På de følgende spørsmålene kommer vi til å benytte begrepet *elever med særskilt sårbarhet*. UDIR (2019) forklarer dette begrepet med elever som har sårbarhetsfaktorer knyttet til individuelle- (sykdom, diagnoser o.l.), familie- (omsorgssvikt, psykisk sykdom, rus o.l.), jevnaldrende- (mobbing, manglende vennerelasjoner o.l.) og miljø-faktorer (fattigdom, kriminalitet o.l.).

- 9) Tenker du at elever med særskilt sårbarhet kan bli trivselsleder?
- 10) Kan du fortelle litt om hva Trivselsprogrammet kan bidra med i forhold til elever med særskilt sårbarhet?
- 11) Har du noen historier vedrørende Trivselsprogrammet og elever med særskilt sårbarhet?
- 12) På hjemmesiden omtales Opplæringslovens §9a ift skolars plikt til å arbeide mobbeforebyggende. Kan du si litt om hvordan du tenker at Trivselsprogrammet fungerer i forhold til dette? Har du noen erfaringer knyttet til dette?
- 13) I din oppfatning: Hvilke faktorer er viktige for at en skole skal lykkes med bruken av Trivselsprogrammet? (økonomi, ressurser, motivasjon.....)
- 14) Hva tenker du at dere har lykket mest med i Trivselsprogrammet? Kom gjerne med flere ting og eksempler.
- 15) Er det noe dere har mislykket med – som dere har endret underveis?
- 16) Vi har hørt om foresatte til elever som ikke blir valgt til trivselsleder som legger press på skolen, og omtaler seleksjonsprosessen som ekskludering/mobbing. Har du hørt om det? Eller Hva tenker du om det?
- 17) Hva vil du trekke frem som viktige effekter av skolers bruk av Trivselsprogrammet?
- 18) Kan Trivselsprogrammet føre til et økt læringsutbytte?
- 19) Kan Trivselsprogrammet bygge opp under satsingen på folkehelse og livsmestring?
- 20) Har du til slutt noen historier du ønsker å fortelle fra erfaringen din med Trivselsprogrammet?
- 21) Er det noe du tenker vi burde ha spurt om, eller som du vil trekke frem som ekstra viktig?

Tusen takk for hjelpen!

Intervjuguide – skoleeier/kommunalt ansvarlig

Vi setter veldig pris på at du har sagt deg villig til å stille som informant for oss på denne undersøkelsen. Som det stod i samtykke-erklæringen, så blir all informasjon du gir oss anonymisert. All informasjon blir lagret og oppbevart uten at det går an å identifisere deg, og det oppbevares i et låst skap. Etter at informasjonen er brukt i oppgaven vår, slettes all innsamlet informasjon. Det er også viktig å gjenta for deg at du når som helst kan avslutte intervjuet, uten å måtte begrunne det på noen som helst måte. Under intervjuet vil vi benytte lydopptak, som vi senere vil overføre til skriftlig informasjon. Det nedskrevde intervjuet kan du få lese, slik at du kan godkjenne at informasjonen som står der er korrekt gjengitt. Hvis dette høres greit ut, og du er klar – så går vi bare i gang.

- 1) Kan du fortelle litt om utdanning og yrkeserfaringen din?
- 2) Hvilken stilling har du i kommunen?
- 3) Hva innebærer denne stillingen?
- 4) Hvor lenge har skoler i kommunen deltatt i Trivselsprogrammet?
- 5) Er alle skolene med? Hvorfor/hvorfor ikke? Anbefaler skoleeier deltakelse i programmet? Hvorfor?
- 6) Når fikk du først kjennskap til Trivselsprogrammet?
- 7) Hva er din erfaring med programmet?
- 8) Legger skoleeier til rette for skolers deltakelse i Trivselsprogrammet? Hvis ja - På hvilken måte?
- 9) På hvilke områder har Trivselsprogrammet styrker/svakheter i forhold til skoleeiers målsettinger for skolene?
- 10) På hvilke områder har Trivselsprogrammet styrker/svakheter i forhold til for eksempel opplæringsloven eller andre regulativ?
- 11) På hjemmesiden til programmet står det: «Trivselsleder er Skandinavias største program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen.» Hva legger du i begrepet inkludering?

På de følgende spørsmålene kommer vi til å benytte begrepet *elever med særskilt sårbarhet*. UDIR (2019) forklarer dette begrepet med elever som har sårbarhetsfaktorer knyttet til individuelle- (sykdom, diagnoser o.l.), familie- (omsorgssvikt, psykisk sykdom, rus o.l.), jevnaldrende- (mobbing, manglende vennerelasjoner o.l.) og miljø-faktorer (fattigdom, kriminalitet o.l.).

- 12) Fortell litt om hva du tenker at skolers deltakelse i Trivselsprogrammet kan bidra med i forhold til elever med særskilt sårbarhet.
- 13) Har du noen historier vedrørende Trivselsprogrammet og elever med særskilt sårbarhet?

- 14) På hjemmesiden til Trivselsprogrammet omtales Opplæringslovens §9a ift skolars plikt til å arbeide mobbeforebyggende. Kan du si litt om hvordan du tenker at Trivselsprogrammet fungerer i forhold til dette? Har du noen erfaringer knyttet til dette?
- 15) I din oppfatning: Hvilke faktorer er viktige for at en skole skal lykkes med bruken av Trivselsprogrammet? (økonomi, ressurser, motivasjon.....)
- 16) Hva tenker du at dere som skoleeier har lykkes mest med i Trivselsprogrammet? Kom gjerne med flere ting og eksempler.
- 17) Er det noe dere har mislykket med – som dere har endret underveis?
- 18) Vi har hørt om foresatte til elever som ikke blir valgt til trivselsleder som legger press på skolen, og omtaler seleksjonsprosessen som ekskludering/mobbing. Har du hørt om det? Eller Hva tenker du om det?
- 19) Hva vil du trekke frem som viktige effekter av skolers bruk av Trivselsprogrammet?
- 20) Kan Trivselsprogrammet føre til et økt læringsutbytte?
- 21) Kan Trivselsprogrammet bygge opp under satsingen på folkehelse og livsmestring?
- 22) Har du til slutt noen historier du ønsker å fortelle fra erfaringen din med Trivselsprogrammet?
- 23) Er det noe du tenker vi burde ha spurt om, eller som du vil trekke frem som ekstra viktig?

Tusen takk for hjelpen!

Intervjuguide – elever

Vi er veldig glad for at du har sagt ja til at vi kan intervju deg. Vi kommer til å spørre deg om dine tanker og erfaringer med Trivselsprogrammet på skolen du går på. Hvis det er noe du lurer på, så må du bare spørre. Hvis vi bruker ord eller stiller spørsmål som er vanskelige å forstå, så si fra. Intervjuet er helt anonymt. Det betyr at det du sier kommer vi ikke til å ha/bruke sammen med navnet ditt. Du kan si fra når som helst at du ikke vil svare, eller at du ikke ønsker å fortsette intervjuet. Det er helt greit – det er du som bestemmer. Når vi intervjuer, så bruker vi lydopptak. Dette gjør vi for at vi skal få informasjonen du gir oss så nøyaktig som mulig nedskrevet. Hvis alt er ok, så starter vi nå med å stille noen spørsmål.

- 1) Hvilket klassetrinn går du på?
- 2) Kan du fortelle litt om Trivselsprogrammet på skolen din? (Hva gjør de? Hvor mange dager med aktivitet? Hvem blir trivselsleder? Hvordan blir elever valgt til trivselsledere? Er det bare i friminuttene at trivselsleker brukes?)
- 3) Hvorfor er skolen med i Trivselsprogrammet, tror du?
- 4) Er du trivselsleder nå?
- 5) Har du vært trivselsleder før? En gang – flere ganger?
- 6) Hva er viktig for en trivselsleder, tenker du?
- 7) Synes du det er bra at skolen er med i Trivselsprogrammet? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 8) Kan du fortelle hva du synes er bra med Trivselsprogrammet?

- 9) Hva kunne vært bedre, eller gjort annerledes, tenker du?
- 10) Hva er det beste med at skolen din er med i trivselsprogrammet?
- 11) Er det noe som er dumt med Trivselsprogrammet?
- 12) Tror du at elever kan lære mer på skoler som er med i Trivselsprogrammet?
Hvorfor/hvorfor ikke?
- 13) Er det noe som du har lyst til å fortelle om skolen og Trivselsprogrammet før vi slutter?

Tusen takk for hjelpen!

Intervjuguide – foresatte

Vi setter veldig pris på at du har sagt deg villig til å stille som informant for oss på denne undersøkelsen. Som det stod i samtykke-erklæringen, så blir all informasjon du gir oss anonymisert. All informasjon blir lagret og oppbevart uten at det går an å identifisere deg, barnet ditt eller skolen/kommunen det gjelder, og det oppbevares i et låst skap. Etter at informasjonen er brukt i oppgaven vår, slettes all innsamlet informasjon. Det er også viktig å gjenta for deg at du når som helst kan avslutte intervjuet, uten å måtte begrunne det på noen som helst måte. Under intervjuet vil vi benytte lydopptak, som vi senere vil overføre til skriftlig informasjon. Det nedskrevne intervjuet kan du få lese, slik at du kan godkjenne at informasjonen som står der er korrekt gjengitt. Hvis dette høres greit ut, og du er klar – så går vi bare i gang.

- 1) Kan du fortelle litt om skolen barnet ditt går på. (stor/liten, uteområder, fornøyd med skolen, ...)
- 2) Vi undersøker jo om Trivselsprogrammet har positiv effekt på elever, skolemiljø, skoler, og vi har et særlig blikk på elever med ekstra sårbarhet. Du har fortalt at du har et barn med noen utfordringer. Kan du fortelle litt om utfordringene?
- 3) Kan du fortelle litt om dine erfaringer med Trivselsprogrammet på skolen til barnet ditt?
- 4) Kan du fortelle om dine erfaringer i forhold til barnet ditt og Trivselsprogrammet?
- 5) Har du flere barn som går på skoler som bruker Trivselsprogrammet?
- 6) Hvis ja – er erfaringene dine i forhold til Trivselsprogrammet like for begge barna dine?
- 7) Hvilke positive sider ved Trivselsprogrammet tenker du at skoler kan få?
- 8) Er det noe du tenker kan være negativt med skolars bruk av Trivselsprogrammet?
- 9) Hva tenker du er viktig for skolene å ha fokus på i forhold til Trivselsprogrammet?
- 10) Er det noe du mer du ønsker å fortelle om Trivselsprogrammet? Noen historier/erfaringer du vil dele?

Tusen takk for hjelpen!

Vedlegg 7: Utdrag Trivselsundersøkelsen 2013 - 2019

Undersøkelse sendt medlemsskoler i Trivselsleder november 2019, svarene er avgitt av kontaktpersonene for programmet.

Kan du fortelle om noen elever Trivselsprogrammet har hatt en spesiell god effekt på?

Vår skule er multikulturell, med ein elevmasse der 45 % har ein eller fleire føresette frå utlandet. Ser at det er ein fin måte for dei å kome i leik og bli kjent med elevar, sjølv om dei ikkje har språket. Det er og med på å få elevane i aktivitet på, slik dei ikkje står og "heng".

Trivselsprogrammet har hatt god effekt på enkelte elever som har vært trivselsledere. De har vokst veldig på ansvaret det innebærer. Har også sett en effekt hos elever som ellers ikke har så mange å være sammen med i friminuttet.

Flerspråklige elever.

Elever som sliter sosialt har en ting å gå til sammen med andre uten å måtte henvende seg til noen og spørre om de kan få være med.

Hadde en gutt som hadde skole vegring og hadde mye fravær. Etter at han ble TL så stilte han på skolen hver eneste dag. Han betydde noe og fikk virkelig frem det beste i seg selv. Følte at noen trengte han og hadde stor mestringsfølelse.

Hat sett at elever som sliter sosialt i lek med andre har barn lettere har kommet med i leken når denne styres av

en

TL.

Nye elever som har kommet fra andre skoler pga atferd feks, har hatt glede av TL og blitt kjent med andre elever pga dette.

En jente som strever sosialt og ofte havner i konflikt. Er nå TL og opplever glede, mestring og får nye venner.

Gutt med Asperger. Opplever mening med skoledagen.

Vi har ca.200 aktive elever i friminuttene etter vi fikk TL. Før var det 10-20. Det er mindre bråk, mer trivsel.

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

L

Vi har flere eksempler på Trivselsledere som virkelig vokser med oppgaven, som tar ansvar og som tilfører lekene nye momenter, utvikler lekene slik at de blir enda bedre. I vår hadde vi en gutt i 7. klasse som var TL, han hadde sine utfordringer i forhold til fag, og hadde varierende grad av trivsel. Etter at han ble TL fikk han et skikkelig løft, han fikk økt trivsel og var veldig positiv i sin rolle. Det fikk positive ringvirkninger også i skolehverdagen hans.

Elever med ADHD og elever som er mindre motorisk anlagt. I TL har ein meir utvalg av ulike leikar som passer til dei aller fleste, då vil dei og føle at dei klarer å prestere i noko i det minste.

Vi har flere elever som har hatt en veldig positiv utvikling gjennom å ha TL-ansvar. De har lært å ta ansvar for seg selv og andre, være inkluderende, ta gode valg i konflikthåndtering og skape god stemning rundt seg. TLevene har også gitt tilbakemelding på at de har oppsøkt mange elever som har vært alene, vært lei seg eller følt seg utenfor, som har blitt hjulpet med inn i lek eller fått hjelp til å ordne opp og dermed fått det mye bedre.

Det er fint for elever som strever litt sosialt. Både å være TL og ha mulighet til å delta i lek.

Elever som har vært alene i friminutt har fått noe å gjøre og flere å være sammen med.

Eleven (i teksten referert til som N) ble i begynnelsen av skoleåret 2019 trivselsleder. N har tidligere vært en meget utfordrende elev, med mye utagering i form av vold og upassende språkbruk. Som mange andre i klassen, ville N blir trivselsleder. Men han mente selv at det var ikke vits i å en gang prøve. Ingen kom til å stemme på ham. N fikk flest stemmer i klassen og ble et av trinnets trivselsledere. N er nå, per i dag en mønsterelev, som viser omsorg, ansvar og respekt ovenfor medelever, store og små samt voksne. TL vervet var noe han tok meget alvorlig, og sier selv at han ønsker å fortsette å være TL, at han har fått flere venner, og et bedre forhold til skolen generelt.

De forsiktige og de ensomme

Elever som går mye alene.

Elever med atferdsvansker. Sjenerte barn.

Snefrid Halvorsen og Trond Lindefjeld

LI

Elever med språkvansker (både norske og fremmedspråklige). Har også hatt elever som har vokst mye på å få være TL. Dette gjelder både elever som har skjerpet seg kraftig, som i utgangspunktet har vært litt vel småtøff, og elever som vi voksne har hjulpet inn - dvs elever som kanskje er litt sjenert og forsiktig, og som ikke får så mange stemmer under valgene.

Elev i 7 tr som er svært utenfor det sosiale i gruppen sin, over lang tid. Blomstrer i rollen som TL, selvtilit, har noe å gjøre og kommuniserer med mange barn i forhold til før.

Elever som har vanskelig for å skape relasjoner får nye venner på tross av aldersforskjell.

En elev som har en psykisk utviklingshemming som i alle friminutt bare ville være med lærere. mye fordi han har problemer med språket. Etter at vi begynte med TL har dette snudd helt om på hans tilværelse i friminuttene. Nå er han alltid med på TL, og om ikke det er TL er han blitt mye tryggere og er med de andre i annen type lek. Fantastisk rørende:)

En svært forsiktig elev fra mellomtrinnet, med tendenser til å vegre seg i ulike situasjoner. "Blomstrer" og gjør en god jobb som trivselsleder.

Ja, en elev på 7. trinn som ikke har hatt det så lett sosialt, han blomstrer som trivselsleder og viser stor omsorg for de rundt seg. Han er et godt forbilde og er kjempefornøyd!

I år har vi på 7. trinn noen elever med SNO undervisning som har fått være trivselsledere, disse får dermed god trening i å prate norsk gjennom Trivselsprogrammet.

Programmet har god effekt på elever som ikke tar så mye initiativ til lek på egenhånd, og blir invitert med i lek av

TL-elever som er litt på. Elever som i utgangspunktet ikke mestrer regelverk, får det til bedre i og med at lederansvaret er avklart på forhånd. Det blir mindre diskusjon og konflikt og dermed tryggere når TL-elever styrer leken. Det har også god effekt på klassemiljøer, fordi enkeltklasser får "dilla på" en lek slik at mange er med.

Flere går mindre alene. Både de som er TL-vakter og de som benytter seg av tilbudet.

Urolige elever blir med på mer styrt aktivitet og konfliktnivået blir lavere.

Elever som tidligere har hatt vansker med å bli med på organisert lek. Elever med få venner. Elever som strever med sosial samhandling. Elever som lett kommer i konflikt hvis de "flyter rundt". Elever som går alene-blir observert og tatt med på lek av TL som går rundt.

Mammaen til en TL'elev fortalte meg meg at TL hadde vært redningen for hennes datter. Det at hun hadde oppgaver og noe hun visste hun skulle i friminuttene og noen å gjøre det sammen med. :-)

Det har vært elever som har få å samspille med og gjennom TL-aktiviteter så har de utviklet gode relasjoner. Samt fått flere venner å være sammen med. Det har gitt dem en bedre skolehverdag og glede.

Det må være de elevene som er TL. De får mer ansvar, og det tror jeg de vokser på. Vi har også valgt å bruke elever som vi mener trenger en ekstra boost på skolen, enten de sliter litt sosialt eller faglig. Dette har også hatt positiv effekt ved at de føler at de mestrer og er med på å gjøre noe for skolen.

De elevene som er "stille" blomstrer ofte når de får oppgaver på skolen. Vi har fått elever som kan være vanskelig å få ut i friminutt, til å løpe ut til en trivselsaktivitet.

Elever som er umotivert og faglig svake i skolesammenheng, har gjort en strålende jobb som trivselsledere.

	2016	2015	2014	2013
Jeg opplever at Trivselsprogrammet...				
bidrar til at mange er i aktivitet i storefriminuttet	4.8	5.1	5.1	5.1
bidrar til et lavere konfliktnivå	4.0	4.7	4.8	4.8
bidrar til at færre elever går alene	4.7	5.0	4.9	4.9
bidrar til at elevene lettere bygger gode vennskapsrelasjoner	4.1	4.7	4.7	4.7
bidrar til å redusere mobbingen	3.8	4.6	4.7	4.7
Jeg synes programmet totalt sett fungerer godt på min skole	4.1	4.9	4.8	4.8

Tallene bygger på at deltakerne skårer utsagn på en skala fra 1 – 6, der 1 betyr *svært uenig* og 6 betyr *svært enig*.

Vedlegg 8: Skjematisk oversikt over studiens mål, problemstilling og metode

Formål med studien	Formålet med studien er å finne ut mer om hvordan deltakelse i Trivselsprogrammet påvirker inkluderingen ved deltakerskolene.
Overordnet problemstilling	På hvilken måte kan skolars deltakelse i et program for aktivitet og inkludering i barne- og ungdomsskolen bidra til sosial inkludering?
Forskningsspørsmål	Hvilke styrker og svakheter ved program for aktivitet og inkludering trekkes frem av informanter som kjenner eller bruker programmet? Hva karakteriserer inkluderingen ved skoler som deltar i program for aktivitet og inkludering? Hvordan opplever et utvalg lærere og elever ved skoler som deltar i et program for aktivitet og inkludering at aktivitetene bidrar til sosial inkludering?
Metode	Kvalitativ fenomenologisk kasusstudie med bruk av kvasistatistikk og intervju som datainnsamlingsmetode.
Teori	Paradigme: Konstruktivismen Teoretisk modell: Sosialkonstruktivistiske teorier/sosiokulturell teori Mellomteori: Bronfenbrenner, Dewey, Vygotsky, Mead, Maslow, Lave og Wenger

Substantive teorier: Bateson, Dweck,
Bandura, Seligman, Flemmen

Vedlegg 9: Eksempel fra inkluderingsdebatten

www.sfm.no > adjunkt-nedlegging-spesialschooler-feilgrep ▼

Adjunkt: - Nedlegging av spesialschooler var et feilgrep ...

Adjunkt: – **Nedlegging av spesialschooler** var et feilgrep. Publisert 2.2.2018. Av Terje Haugom, adjunkt. Illustrasjonsfoto: Colourbox. I en klasse i barneskolen vil ...

www.aftenposten.no > meninger > debatt > knqma > nedl...

Nedleggelsen av spesialschooler ble en katastrofe for noen barn ...

12. jun. 2017 — Med HVPU-reformen ble **spesialschoolene** avviklet, og alle skulle integreres i et ... **Nedleggelse** av institusjonene – de store enhetene langt fra ...

www.regjeringen.no > dokumenter > nou-2016-17 ▼

NOU 2016: 17 - regjeringen.no

Hvor store kostnadene ved **nedleggelse av spesialschooler**/-klasser vil bli avhenger av hvor mange nærschooler som påvirkes av tiltaket og bygnings-massens ...

www.bt.no > btmeninger > nei-til-nedlegging-av-solhau... ▼

Nei til nedlegging av Solhaug skole! - Bergens Tidende

2. des. 2003 — Solhaug skole er noe helt annet enn den gamle **spesialschoolen**. Denne skolen er et alternativt tilbud til elever som «faller utenfor» den vanlige ...

utdanningsforskning.no > artikler > atferdsproblemer-o... ▼

Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen

... utviklingen har gått i retning av **nedlegging av spesialschooler** og institusjoner, ... inkluderingsambisjoner avviklet spesialschoolene, så vokste det fram nye lokale ...

Vedlegg 10: Oversiktstabell med funn knyttet til litteratur og teori

Kategori	Forskningsspørsmål	Datainnsamlingsmetode	Litteratur- og teorireferanse
Inkludering	1, 2 og 3	Survey og intervju	1.4, 1.6.2.1, 1.6.2.2, 1.6.2.3, 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4, 2.1.5, 2.1.6, 2.2, 2.3, 2.4 og 2.5
Tilknytting til lovverk, styringsdokumenter og læreplaner	1	Survey og intervju	1.6.2.1, 1.6.2.2, 2.4 og 2.5
Engasjement	1 og 3	Survey og intervju	1.6.2.1, 1.6.2.2, 1.6.2.3, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.5, 2.2, 2.3, 2.4.1, 2.4.5, 2.4.6, 2.4.7, 2.4.12,
Tilrettelegging	1 og 3	Survey og intervju	1.6.2.1, 1.6.2.2, 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.6, 2.4.7 og 2.5
Evalueringsprogrammet	1 og 3	Survey og intervju	1.6.2 (hele), 2.0 (hele)
Kritikken mot Trivselsprogrammet	1 og 3	Survey og intervju	1.6.2.1