

Viktoria Karin Maria Holmberg

Spesialpedagogikk i fellesskap

En kvalitativ studie av barns behov for interaksjon i skolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Marit Honerød Hoveid og Ellen Saur
November 2023

Viktorija Karin Maria Holmberg

Spesialpedagogikk i fellesskap

En kvalitativ studie av barns behov for interaksjon i skolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Marit Honerød Hoveid og Ellen Saur
November 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette er en studie som har brukt en flermetodisk kvalitativ metode for å fange beskrivelser av fire montessorielevers opplevelser i skolen. Prosjektet har en medvirkningsorientert tilnærming, som legger til rette for å fange barnas perspektiv. De fire barna som ble intervjuet gikk i en aldersblandet klasse på barnetrinnet da intervjuene ble gjennomført, tre på andre trinn, og én på første trinn.

Forskningsprosjektet har blitt utformet med inspirasjon fra montessoripedagogikken, sosial kognitiv teori, sosiokulturell teori og det teoretiske perspektivet *symbolsk interaksjonisme* (Trost & Levin, 2004).

Interaksjon går som en rød tråd gjennom oppgaven. Funnene fra intervjuene brukes for å diskutere en inkluderende utvikling av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Jeg har benyttet meg av symbolsk interaksjonisme som en nøkkel for å forstå de sosiale prosessene barna beskriver, og deres behov for interaksjon i klasserommet. Symbolsk interaksjonisme har dermed fungert både som et hjelpemiddel for å forstå det barna forteller om egne opplevelser i skolen, men også for å drøfte hvordan en grunnleggende inkluderende tilnærming innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet kan se ut. Det teoretiske perspektivet blir på denne måten brukt for å trekke paralleller mellom barna i min intervjuundersøkelse og andre barn som opplever samfunnets barrierer som særlig utfordrende. Studien drar noen konklusjoner knyttet til viktigheten av spesialpedagogiske praksiser som underbygger barnas evne til å ta hverandres perspektiv, skape felles forståelsesrammer og styrke hverandre som meningsfulle bidragsyttere i skolen som fellesskap.

Abstract

This is a study that has employed a multimethod qualitative approach to capture descriptions of the experiences of four Montessori students in school. The project follows a participatory approach, facilitating the capture of children's perspectives. The four children interviewed were in a mixed-age class in elementary school at the time of the interviews, three in the second grade and one in the first grade. The study was designed drawing inspiration from Montessori pedagogy, social cognitive theory, sociocultural theory and the theoretical perspective of symbolic interactionism (Trost & Levin, 2004).

Interaction runs as a common thread throughout the task. The findings from the interviews are used to discuss an inclusive development of the special education field. I have employed symbolic interactionism as a key to understanding the social processes the children describe. Symbolic interactionism has thus served both as a tool to understand what the children disclose about their own experiences in school, and to discuss how the findings can be used to address special educational practices for an inclusive community. The theoretical perspective is used in this way to draw parallels between the children in my interview study and other children who find societal barriers particularly challenging. The study draws some conclusions regarding the importance of special educational practices that support children's ability to take each other's perspectives, create shared frames of understanding, and strengthen each other as meaningful contributors in the school as a community.

Forord

Dette prosjekt har til tider føltes umulig å få bukt med. Takket være familie og venner som har gitt meg både praktisk og helt uvurderlig emosjonell støtte, kan jeg endelig oppleve en mestring som lenge kjentes veldig langt borte. Tusen for at dere har heiet, trøstet og forstått hva en hektisk og kaotisk livsperiode kan innebære.

Takk til mine to veiledere Marit Honerød Hoveid og Ellen Saur. En ekstra stor takk går til min uoffisielle veileder, Guro Stefanussen Foslie, som har hjulpet meg til å se mine egne blindsoner, og gitt meg uvurderlig rettledning. Jeg vil også takke mine studiekamerater som har vært til både faglig og emosjonell støtte.

Takk til mine kollegaer som har vært entusiastiske for prosjektet og som har tillatt meg å gjøre «min greie». Tusen hjertelig takk til hovedpersonene i studien: barna. Dere har lært meg ufattelig masse under studiens gang. Takk til mine foreldre og til min svigermor som har bidratt med praktisk hjelp i tider da det har vært nødvendig å prioritere skriveprosessen foran alt annet.

Jeg vil rette et stort og inderlig takk til min livspartner, samboer og far til mitt barn. Tusen takk for at du har fått hverdagen til å gå rundt, vært min språklige veileder og laget rom for at mine idéer og tanker har kunnet utfolde seg. Avslutningsvis vil jeg dedikere denne oppgaven til den personen som motiverer meg mest, min datter. Du har vært det konstante lyset gjennom de tøffe periodene denne prosessen har bydd på, og er min evige inspirasjon til å lære mer om livet.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for tema	1
1.2 Studiens formål og bakgrunn for metodevalg	3
1.3 Oppgavens oppbygging	4
2 Teoretisk rammeverk	5
2.1 Symbolsk interaksjonisme som nøkkel for å forstå sosial kompetanse	5
2.1.1 Sosial kompetanse	5
2.1.2 Interaksjon	6
2.1.3 Definisjonen av situasjonen	7
2.1.4 Symboler	7
2.1.5 Vektlegging av aktivitet	8
2.1.6 Nået	8
2.1.7 Å ta den andres perspektiv	8
2.2 Bandura og modellering	9
2.2.1 Attraktive modeller	9
2.2.2 Agent i eget liv	10
2.2.3 Forventning om mestring	10
2.3 Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen	11
2.3.1 Stillasbygging	11
2.4 Montessoripedagogikk	11
2.4.1 Hjelp meg å gjøre det selv	12
2.4.2 Frihet	12
2.4.3 Frihet gir ansvar	13
2.4.4 Det forberedte miljø	13
2.4.5 Presentasjoner	14
2.4.6 Alder og aldersblanding	14
3 Metodiske valg og min forskning	15
3.1 Forskningstilnærming	15
3.2 Observasjon som metode	16
3.2.1 Observasjon	16
3.2.2 Observasjon og etiske spørsmål	16
3.3 Intervju som metode	17
3.3.1 Child-led tours	17
3.4 Analysemetode og kategorisering av data	17
3.5 Kvalitetsvurdering	18
3.5.1 Validitet	18
3.5.2 Reliabilitet	19
3.5.3 Generaliserbarhet	19

3.6	<i>Etiske vurderinger</i>	20
3.6.1	Informert samtykke.....	20
3.6.2	Konfidensialitet.....	22
3.6.3	Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.....	22
3.6.4	Refleksivitet.....	23
3.6.5	Forsker i egen kultur.....	23
3.6.6	Barn som medvirkende deltakere i forskning.....	25
3.7	<i>Min forskning</i>	26
3.7.1	Utvalg.....	26
3.7.2	Klassen og miljøet.....	26
3.7.3	Fase 1: Presentasjon.....	27
3.7.4	Fase 2: Observasjon.....	27
3.7.5	Fase 3: Forskningsintervju.....	28
3.8	<i>Dataanalyse</i>	30
3.8.1	Transkripsjon.....	30
4	Funn og drøfting	31
4.1	<i>Behov som vedrører friheten til å velge arbeid</i>	31
4.2	<i>Behov som vedrører friheten til å velge arbeidskamrater</i>	35
4.3	<i>Behov som vedrører friheten til å velge arbeidsplass</i>	38
5	Avsluttende kommentarer og refleksjoner	40
	Referenser	43
	Vedlegg	47
	<i>Vedlegg 1</i>	48
	<i>Vedlegg 2</i>	49
	<i>Vedlegg 3</i>	51
	<i>Vedlegg 4</i>	52
	<i>Vedlegg 5</i>	55

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for tema

De seneste årene har det spesialpedagogiske kunnskapsfeltets betydning, rolle og posisjon vært gjenstand for diskusjon og endring. En ekspertgruppe, ledet av professor og skoleforsker Thomas Nordahl, la i 2018 frem rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge», som peker på mange brister i den spesialundervisningen som har blitt gjennomført i norske skoler de seneste 15 årene (Nordahl, Dyssegaard, Hennestad, Johnsen, Martinsen, Pulsrud, Persson, Vold & Wang, 2018). Rapporten konkluderer med at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet med andre barn og unge. Blant annet tematiserer og problematiserer rapporten organiseringen av spesialundervisning som preges av at elever tas ut av det store fellesskapet (Nordahl et al, 2018). Det vises til at 40 prosent av elever i norsk skole i hovedsak får spesialundervisning i den ordinære klassen, og at de øvrige 60 prosentene får det meste av spesialundervisning i mindre grupper, eller alene. Nordahlrapporten argumenterer for en mer fleksibel bruk av spesialpedagogisk kompetanse og en videreutvikling av spesialpedagogikk som fagfelt. Ekspertgruppen mener at en slik endring innebærer en *grunnleggende inkluderende tilnærming*, der alle barn og unge, uavhengig av behov og forutsetninger, skal delta og lære i et inkluderende fellesskap, sammen med andre jevnaldrende barn (Nordahl et al, 2018, s. 222). En slik «endring i perspektiv» i spesialpedagogikken som fagfelt, etterlyser også Vik og Hausstätter (2022). De framhever at det spesialpedagogiske fagfeltet må ta utgangspunkt i to fundamentale forutsetninger, nemlig at samfunnet er marginaliserende og at mennesker er ulike. De mener at et slikt utgangspunkt «krever en annen pedagogikk – en pedagogikk som bygger på menneskets individuelle kapasitet og samfunnets «redskaper» (Vik & Hausstätter, 2022, s. 15). Jeg mener det er viktig å forske videre på hva en slik endring i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet bør innebære. Dette for å sikre at alle barn og unge, uavhengig av behov og forutsetninger, kan mestre både skole og samfunn.

Ved slutten av min studietid fikk jeg en deltidsjobb på en skole hvis pedagogikk kan argumenteres for at er *en annen*, nemlig en montessoriskole. Siden etableringen av enhetsskolen på 1920-tallet har elever i Norge kunnet velge mellom de offentlige skolene som driftes av myndighetene, og private skoler (Kjendsli, 2022). Lov om private skolar med rett til statstilskot (privatskolelova) har følgende formål: «[...] å medverke til at det kan opprettast og drivast private skolar, slik at foreldre og elevar kan velje andre skolar enn dei offentlege» (Privatskolelova, 2003, § 1-1). *Montessoripedagogikken* har det som kan kalles en *grunnleggende inkluderende tilnærming* til barn og læring. Maria Montessori (f. 1870), pedagogikkens grunnlegger, tok utgangspunkt i ulike barns behov for tilrettelegging og støtte, og brukte denne kunnskapen for å skape en allmennpedagogikk som var tenkt å passe det store mangfoldet. Montessoripedagogikken ble opprinnelig utviklet for barn med spesielle behov, men ifølge Montessori ville disse metodene hjelpe også andre barn med å utvikle seg og utfolde sin personlighet (Montessori & George, 2012). Montessori argumenterte for at barnets «sinn» ikke måtte undervurderes, og at alle, med tilpasset stimulering og utfordring, kunne forbedre sin kapasitet til å lære, i rett miljø og under riktige forutsetninger (Signert, 2000). Pedagogikken gjorde meg interessert i å tilegne mitt

masterprosjekt til å lære mer om hvordan denne måten å arbeide på opplevdes for barna selv. Jeg stilte meg spørsmålet: Hva slags behov opplever barn i en skole hvis metoder er utformet for å inkludere alle?

Det er ikke bare enkelt å forstå hva som ligger i begrepet *inkludering*. Det er et politisk begrep, et pedagogisk begrep og et mål i norske skoler. Inkluderingsbegrepet kan også ses som en utledning av både nasjonale og internasjonale prosjekter, slik som Blomkomiteen i Norge (Morken, 2016). En inkluderende utdanning har dessuten vært en betydningsfull sak på den internasjonale agendaen i mange år. Spesielle retningslinjer for barn med funksjonshemninger tar sikte på å sikre at opplæringen bidrar til deres best mulige sosiale integrering og individuell utvikling (FNs barnekonvensjon, 1989). Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), som opprinnelig fokuserte på spesialundervisning, understreker at inkludering angår alle elever og er et ansvar for hele skolesystemet. Her fremheves det at spesialundervisning ikke kan utvikles isolert, men må være en del av en bredere reform av hele skolen og undervisningen. Utviklingen mot en inkluderende tilnærming krever en endring i perspektivet, fra en opplæring som forventer og tilpasser seg homogenitet, til en opplæring som forventer og omfavner mangfold (UNESCO, 2009). Wilson (2012) argumenterer for at en inkluderende praksis ikke kan nås før hele skolen utvikler en inkluderende kultur, der alle kjenner til de idéene som utgjør inkluderende praksis. Hun hevder derfor at inkludering ikke bare er lærerens anliggende, men skolens som fellesskap.

Inkluderingsbegrepet var sentralt helt siden starten av denne studien, men jeg strevde med å definere hva som egentlig ligger i et *inkluderende fellesskap for alle*. Jeg bestemte meg derfor for å vende meg til noen av de læringsteoriene og teoretikerne som har hjulpet meg med å forstå både læring og barn så mange ganger før: Albert Bandura (f. 1925) og Lev Vygotsky (f. 1896). Deres teorier om *modellering*, og den *nærmeste utviklingssonen* fikk meg til å stille spørsmålet: hvilke er de viktigste bestanddelene i et inkluderende fellesskap? Jeg satte dette i sammenheng med montessoripedagogikken, og Montessoris prinsipp om aldersblandede elevgrupper der barna skal bruke hverandre som ressurspersoner (Wennerström & Smeds, 2008). De rollene som medlemmene fyller i fellesskapet er med andre ord essensielle for at fellesskapet skal fungere. Ut ifra et slikt sosialt forståelsesperspektiv blir svaret på spørsmålet om hvilke som er de viktigste bestanddelene i et inkluderende fellesskap, menneskene og den menneskelige *interaksjonen*.

Denne tankegangen fikk meg til å dra en parallell til det teoretiske perspektivet som jeg fikk stor bruk for under min første universitetsutdanning i Språklig kommunikasjon, nemlig *symbolsk interaksjonisme*. Innenfor dette perspektivet setter vi oss selv i den andres rolle for å se verden fra deres perspektiv, slik at vi vet hvordan vi kan bli venner, hvordan vi blir en del av en gruppe, hvordan vi handler moralsk og hvordan vi kommuniserer (Trost & Levin, 2004). Symbolsk interaksjonisme kan dessuten brukes som et verktøy for å analysere den sosiale virkeligheten. Perspektivet ble en måte for meg å dele det omfattende inkluderingsbegrepet i mindre bestanddeler, og analysere funnene fra et perspektiv som ga mening for det fenomenet jeg ville studere: opplevelser i et pedagogisk miljø som har inkludering som en sentral målsetting. I denne oppgaven bruker jeg derfor den symbolske interaksjonismen som en nøkkel til å tolke barnas beskrivelser av behov i skolen. Beskrivelsene brukes så for å diskutere spesialpedagogiske praksiser for et inkluderende fellesskap der barna får roller som reelle bidragsyttere. Oppgavens problemstilling er:

Hvilke behov opplever fire montessorielever som viktige for å mestre skolen, og hva kan funnene fortelle oss om hvordan en *grunnleggende inkluderende tilnærming* innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet kan se ut?

1.2 Studiens formål og bakgrunn for metodevalg

Målet med prosjektet er å få tak i beskrivelser av fire montessorielevers opplevelser i skolen. Prosjektet tar derfor et kritisk realistisk perspektiv for å utforske grunnleggende antakelser om den sosiale verdenen som er relevant (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Siden det ikke eksisterer en objektiv sannhet når det gjelder slike spørsmål, og oppfatningene av elevenes situasjon vil variere, vil beskrivelsene som elevene gir i seg selv utgjøre funnene.

Allerede fra starten av prosjektet har ønsket om å få tak på barnas perspektiv vært en viktig drivkraft og motivator. Jeg mener at barns meninger får for lite plass i diskusjonen om hvor vi skal med skolen, særlig i det spesialpedagogiske fagfeltet. Når Olsen og Traavik (2013) diskuterer skolen og lærerens rolle med hensyn til å se elever som sliter, påpeker de at vi alt for ofte lar være å snakke med hovedpersonen selv, altså eleven, som sitter med førstehåndskunnskap om sin egen situasjon. I ønsket om å gjøre barna til de viktigste bidragsyterne fant jeg også en motivasjon for å utforme en studie der barna skulle få oppleve forskningsprosessen som meningsfull, og kanskje til og med lære noe av den. Intervjumetoden er derfor utformet med et medvirkningsorientert fokus, der jeg har etterstrebet å inkludere og myndiggjøre barna i forskningsprosessen. Jeg ville inkludere dem i metoden i så stor grad som mulig, og jeg har derfor hatt et medvirkningsorientert fokus i utformingen av intervjudesign/intervjumetode. Hagen og Lyng (2019, s. 9) mener at: «En kritisk holdning og nysgjerrighet for det barn og unge har å tilføre forskningen, som aktører, subjekter, objekter og endringsagenter, opplever vi gir driv på metodeutvikling og -innovasjon blant både forskerkolleger og samarbeidspartnere». Jeg håper min studie, som har satt fokus på barnas mestring av intervju som forskningsmetode, kan være del av et slikt «driv», og kanskje til og med inspirere andre til å utforske metoder for å lage rom for barns deltakelse både i forskning og egen læring.

Jeg var ute etter utfyllende beskrivelser, og derfor visste jeg at jeg ville bruke kvalitativ metode for å samle inn empiri. Etter at jeg hadde gjennomført studier i vitenskapelig metode ble jeg også inspirert av den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen til forskning. I kvalitativ forskning søker man med fenomenologisk tilnærming en dypere forståelse av informantenes levde erfaringer av et fenomen. Hermeneutisk tilnærming betoner at vi ikke kan forstå et fenomen uten å ta hensyn til vår eksisterende kunnskap, og vi vil alltid bringe med oss vår egen bakgrunn inn i prosessen med tolkning og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette kunnskapssynet stemmer dessuten overens med måten man tolker og analyserer menneskelig interaksjon innenfor den symbolske interaksjonismen, hvilket jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

Intervju som metode ble et selvfølgelig valg med tanke på at jeg ville samle inn beskrivelser av barnas egne opplevelser. På grunn av drivkraften for å inkludere barna i forskningsprosessen og på den måten legge til rette for medvirkningsorientert forskning, brukte jeg mye tid på å utforme en intervjumetode som skulle ta hensyn til meningsfull deltakelse og mestring, i tillegg til etiske aspekter som transparens og informert samtykke. Resultatet ble en tredelt intervjumetode som ble utformet med følgende mal:

Fase 1: Presentasjon

Gjennomføring av en undervisningsøkt med temaet «intervju». To presentasjoner ble gjennomført med to deltakere per presentasjon. Målet var å legge til rette for forskningsintervjuer der barna både var trygge og motiverte til å gi meg innsikt i deres opplevelser på skolen.

Fase 2: Observasjon

Observasjon av en arbeidsøkt (2,5 time). To observasjonsøkter ble gjennomført, der to barn ble observert per økt. Målet var å få et helhetlig bilde av hvordan barna brukte arbeidsøkten, i tillegg til å kartlegge deres bevegelsesmønster.

Fase 3: Forskningsintervju

Semistrukturert 1:1-intervju i klasserommet der barna fikk spørsmål om hva de hadde gjort, og de valgene de hadde tatt under observasjonsøkten. Intervjuene ble utført i form av *child-led tours* (Johnson, Hart og Colwell 2017), der vi gjenskapte samme bevegelsesmønster som barnet hadde hatt under observasjonsøkten. Vi beveget oss rundt i klasserommet samtidig som intervjuet foregikk. Fire 1:1-intervjuer ble gjennomført. Målet var å hjelpe barna å hente fram minner fra observasjonsøkten, og samle inn empiri fra barnas egne opplevelser i klasserommet.

1.3 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven består av fem kapitler. I det første kapitlet har jeg redegjort for oppgavens bakgrunn, formål og metodiske bakgrunn, samt forklarer oppgavens oppbygging. I følgende kapittel tar jeg for meg sentrale teorier og begreper for oppgaven. I det tredje kapitlet redegjør jeg for studiens metodevalg og min forskning. Funns og diskusjon blir presentert i det fjerde kapitlet, og oppgaven avsluttes med refleksjoner og oppsummerende kommentarer om oppgavens funn.

2 Teoretisk rammeverk

Studiens funn tolkes og drøftes ut fra det teoretiske perspektivet om symbolsk interaksjonisme, som i denne oppgaven kan betraktes som en nøkkel til å forstå sosiale prosesser og samhandling (Trost & Levin, 2004). Jeg har også støttet meg til sosial kognitiv teori og sosiokulturell teori gjennom hele forskningsprosessen, fra utforming av design til analyse og diskusjon. Teoriene har derfor bidratt til å forme prosjektet helt fra starten av, og fungert som et bakgrunnsteppe gjennom prosessens gang. Studien har derfor en Stegvis Deduktiv-Induktiv tilnærming (SDI). Denne tilnærmingen ligger tett opp mot en abduktiv strategi, som betyr at teorier og perspektiver spiller inn i forkant og i løpet av forskningsprosessen (Alvesson og Sköldberg i Tjora, 2018). Tjoras (2013, s. 34) SDI-tilnærming legger mer vekt på at den teoretiske formingen av analysen blir tydeligere utover i forskningsprosjektet. Han understreker at alle vitenskapelige undersøkelser er knyttet til et begrenset antall fagområder. «Forskerens faglige tilhørighet bidrar til en form for *betoning* av hva som er forskningsmessig interessant». Vår faglige bakgrunn, det vil si den teorien vi har med oss i «bagasjen», påvirker hvilken måte vi forstå virkeligheten, og dette gjenspeiler vår perspektivmessige forankring. SDI-metoden tar hensyn til at teori spiller en viktig rolle i de dialogene som former kunnskapen i et forskningsprosjekt, og har derfor vært en hensiktsmessig tilnærming å støtte seg til i mitt prosjekt.

I følgende kapittel presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk: Den symbolske interaksjonismen, det sosiokognitive og det sosiokulturelle perspektivet på læring, og noen montessoriprinsipper som er aktuelle for studien.

2.1 Symbolsk interaksjonisme som nøkkel for å forstå sosial kompetanse

2.1.1 Sosial kompetanse

Ogden (2009) diskuterer sammenhengen mellom problematferd og sosial kompetanse i boken *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Han trekker frem undersøkelser som har vist at det er en sammenheng mellom skolefaglige ferdigheter og sosial kompetanse (Ogden, 1995; Gresham & Elliott, 1990). Når elever bedrer sine skolefaglige ferdigheter, forbedrer de samtidig sine sosiale ferdigheter. Elever som i liten grad mestrer de oppgaverrelaterte sosiale ferdighetene som er viktige for å mestre skolefagene, synes å ha særlig utbytte av sosial ferdighetstrening (Cartledge & Milburn, 1995). Ifølge Gresham (1988) er sosial ferdighetsundervisning en avgjørende faktor for at skolen skal lykkes med å inkludere elever med spesielle behov. Sosial kompetanse har vist seg å være like vesentlig som skolefaglig kompetanse når det gjelder å sikre at elever med begrensede læringsforutsetninger blir akseptert og inkludert i ordinære skoleklasser og skoler (Gresham, 1988). Skaalvik og Skaalvik (2016) forklarer hvordan vektlegging av sosial tilhørighet vil forsterke viktigheten av et positivt klasse miljø, som kjennetegnes av trygghet, omsorg og vennskap. Dette danner et «sikkerhetsnett» som gir elevene mot til å håndtere faglige utfordringer, og fremmer positive holdninger til skolearbeid og utdanning. Skaalvik og Skaalvik (2018) betoner også at tilhørighet til et sosialt og faglig fellesskap krever at deltakerne føler seg som reelle bidragsyttere. I denne oppgaven forstås opplevelsen av tilhørighet til et sosialt og faglig fellesskap som en forutsetning for et inkluderende fellesskap.

Sosial kompetanse er ikke en like konkret kunnskap som skolefaglig kompetanse. Sosial interaksjon består av uuttalte regler, taus kunnskap og komplekse nyanser som kan oppleves enigmatiske i større eller mindre grad. Av denne grunn kan det være vanskelig både å lære og lære bort sosial kompetanse. Som jeg nevnte i innledningen, kom jeg under min første universitetsutdannelse i kontakt med det teoretiske perspektivet *symbolsk interaksjonisme*, som av Trost og Levin (2004) defineres som et perspektiv og et verktøy for å analysere den sosiale virkeligheten. Teorien har gradvis fått økt anerkjennelse og betydning innenfor sosiale fag (Bråten, 2004). Symbolsk interaksjonisme legger vekt på den avgjørende rollen interaksjonen mellom individer, og mellom individer og systemer, spiller når det gjelder menneskelig atferd (Blumer, 1986). Det er på denne måten et teoretisk perspektiv som kan betraktes som en nøkkel til å forstå den komplekse kunnskapen om sosial kompetanse. Som nevnt over er sosial kompetanse vesentlig når det gjelder å sikre at elever med begrensede læringsforutsetninger blir akseptert og inkludert i ordinære skoleklasser og skoler (Gresham, 1988). De teoretiske grunnsteinene innen symbolsk interaksjonisme: *interaksjon, definisjonen av situasjonen, symboler, vektlegging av aktivitet, nået og å ta den andres perspektiv* blir i denne oppgaven brukt som et samlebegrep for analyse av den interaksjonen barna i studien beskriver at de opplever i skolen, og for å diskutere hvordan en grunnleggende inkluderende tilnærming innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet kan se ut.

2.1.2 Interaksjon

I litteraturen om symbolsk interaksjonisme brukes ofte begrepene *sosial interaksjon* og *interaksjon* om hverandre (Trost & Levin, 2004). I denne oppgaven anvender jeg kun begrepet *interaksjon*. Trost og Levin skriver at det å interagere er å samtale - ikke bare ved å tale med munnen, men også gjennom kroppens andre bevegelser, slik som for eksempel minespill og håndbevegelser. Videre argumenterer de for at interaksjon omfatter alle handlinger en person utfører i samhandling med seg selv og andre, og noen ganger omfatter det også det man unnlater å gjøre. Det betyr at selv det å ikke gjøre noe, for eksempel i en situasjon der det forventes handling, er en form for interaksjon (Trost & Levin, 2004).

Symbolsk interaksjonisme legger vekt på at mennesket handler ut fra sine tolkninger, og disse tolkningene utgjør vår egen virkelighet. Når vi responderer på andres tilnærminger, reagerer vi ikke direkte på deres handlinger, men på våre egne oppfatninger og tolkninger av deres handlinger. Derfor er våre handlinger avhengige av vår egen definisjon av situasjonen vi befinner oss i (Blumer, 1986). Interaksjon er på denne måten et resultat både av hvordan vi forventer at andre skal handle i en gitt situasjon, og av hva vi tror den andre forventer av oss. Mennesker speiler seg på den måten i hverandres atferd, og mening skapes i samhandling.

2.1.3 Definisjonen av situasjonen

Innen symbolsk interaksjonisme innebærer begrepet *definisjonen av situasjonen* at det et menneske oppfatter ikke bare er dets virkelighet, men at det også blir bestemmende for personens atferd (Trost & Levin, 2004). Enkelt sagt kan to personer som erfarer den samme hendelsen, oppleve den på forskjellige måter, avhengig av hvordan de tolker og oppfatter den. Dette blir så utslagsgivende for hvordan de agerer både under og i etterkant av hendelsen. Trost og Levin (2004) forklarer definisjonen av situasjonen gjennom å beskrive hvordan terapeuter benytter endringer i definisjoner av situasjoner bevisst når de behandler klienter. De skriver hvordan oppgaven til en terapeut blant annet er å hjelpe klienter til å definere livet som *halvfullt* istedenfor *halvtomt*. En slik omdefinering er en teknikk som gjenspeiler et perspektiv – nemlig at den sosiale virkeligheten er subjektiv og kan oppfattes på mange måter. Gjennom omdefineringen får klienten en annen *forståelsesramme*.

Definisjonen av situasjonen kan også forstås gjennom det som innenfor symbolsk interaksjonisme blir kalt *Thomas teorem*, som innebærer at mennesker handler på en «hvis...så...»-måte. (Trost & Levin, 2004. s. 17). Dette dreier seg om hvordan vi definerer situasjoner og handler på bakgrunn av vår egen definisjon. Våre definisjoner er i sin tur bygget på våre tolkninger av andre aktører og situasjoner. Oppfatter og *definerer* en person en annen som glad og positiv, velger hen kanskje å hilse «god morgen» med en trygghet i å få et svar tilbake. Definerer personen den andre som utrivelig, er det ikke sikkert hen velger å hilse, og risikerer å ikke få noe tilbake. Utfallet kommer med andre ord an på den første personens definisjon av den andre. Våre handlinger avhenger derfor av hvordan vi definerer den situasjonen vi er i (Blumer, 1986).

2.1.4 Symboler

Vår sosiale og fysiske virkelighet er subjektiv, og vi som sosiale vesener opplever den gjennom en felles forståelse av navn på fenomener, eller *symboler*, og en enighet om deres betydning. Trost og Levin (2004) skriver at ord er de mest åpenbare symbolene vi forholder oss til. Videre argumenterer de for at det ikke er tilstrekkelig at ord har mening bare for oss selv. Ord blir ikke symboler før de har samme mening for andre i vår nærmeste omgivelse. På denne måten er også minespill og bevegelser symboler. Det finnes en direkte sammenheng mellom et symbol og definisjonen av situasjonen. Et ords, en mines eller en bevegelses betydning er avhengig av hvilken situasjon vi befinner oss i.

2.1.5 Vektlegging av aktivitet

Innen symbolsk interaksjonisme er intet statisk, og vi er alle foranderlige. Mennesker er aktive, og er i en stadig prosess. Dette kan bedre forklares gjennom at man innen symbolsk interaksjonisme ser på menneskelig atferd som ting vi hele tiden gjør, istedenfor å beskrive den som et resultat av et fast sett med egenskaper. Istedenfor å si at en person er nevrotisk, omformer man innen perspektivet beskrivelsene til å si at hen *oppfører seg* nevrotisk i en gitt situasjon. Mennesket *er ikke*, mennesket *gjør* (Trost & Levin, 2004). Trost og Levin hevder med dette at man med å si at et menneske er på en bestemt måte, antyder, bevisst eller ubevisst, at det er et spørsmål om noe stabilt som kanskje kan endres, kanskje ikke.

I forbindelse med aktivitet og symbolsk interaksjonisme skriver Charon (2010) om hvordan mennesket aktivt bruker og påvirker sine omgivelser istedenfor kun å respondere på dem. Dette mener hun at vi gjør ved å definere situasjonen, oppfatte, tenke og tolke, bruke erfaringer fra fortiden og ta beslutninger basert på faktorer i den nåværende situasjonen (Charon, 2010). At mennesket er aktivt innebærer at vi er foranderlige og alltid i en prosess fordi vi interagerer med oss selv. Dette gjør vi blant annet når vi tolker våre omgivelser (Blumer, 2004).

2.1.6 Nået

Erfaringene fra fortiden, det vi husker mer eller mindre klart, brukes i nået for å forutsi og forstå hva som kommer til å skje (Trost & Levin, 2004). Symbolsk interaksjonisme hevder, i likhet med psykoanalytisk forståelse, at mennesket aldri fullt ut glemmer noe. Innenfor symbolsk interaksjonisme er det betydningsfullt å forstå at hukommelsen ikke bare beholder våre erfaringer, men også at det glemte blir integrert i nyere erfaringer og vurderinger. Det betyr at vi har en delvis fortrent hukommelse som faktisk er en del av den pågående prosessen der vi kontinuerlig tilpasser oss og utvikler oss som individer og tilegner oss nye sosiale koder suksessivt. På denne integrerte måten er menneskets atferd et produkt av hele livshistorien, inkludert både sosiale og individuelle opplevelser. De glemte hendelsene fortsetter å påvirke vår atferd, da de er en del av betydningen og tolkningen av andre hendelser og objekter. Det glemte blir aktivert og tatt frem når det blir relevant i vår mentale forestillingsverden, uavhengig av om det dreier seg om positive eller negative hendelser (Trost & Levin, 2004).

2.1.7 Å ta den andres perspektiv

Et viktig begrep innen symbolsk interaksjonisme er å *ta andres perspektiv*. Dette innebærer å forestille seg verden fra en annen persons ståsted. Når vi, ifølge symbolsk interaksjonisme, forestiller oss en annens perspektiv, handler vi deretter. Vi setter oss selv i den andres rolle for å se verden fra deres perspektiv, slik at vi vet hvordan vi skal bli venner, hvordan vi blir en del av en gruppe, hvordan vi handler moralsk og hvordan vi kommuniserer (Trost & Levin, 2004).

George Herbert Mead¹ (f. 1836) som er en av de mest omtalte bidragsyterne innen symbolsk interaksjonisme, kaller personene hvis perspektiv vi tar for våre *signifikante andre* (Charon, 2010). Vi imiterer rollen til nære enkeltpersoner, signifikante andre, som har blitt viktige for oss. Vanligvis er de rollemodeller, personer vi

¹ Mye av det som er publisert fra Mead stammer fra studentnotater tatt under hans forelesninger, da han publiserte relativt lite selv.

respekterer, personer vi anser som kunnskapsrike, personer vi liker, personer som liker oss, personer vi samhandler med kontinuerlig. Noen ganger er våre signifikante andre ikke respektert av oss. Om vi frykter dem eller blir såret eller avvist av dem, kan deres perspektiver likevel være viktige for oss. Oftest er våre signifikante andre våre venner, familiemedlemmer, lærere, naboer som vi har blitt kjent med over tid. Charon (2010) argumenterer for at det å ta andres perspektiv i stor grad er grunnlaget for vellykket undervisning, læring, samarbeid og moralsk handling.

2.2 Bandura og modellering

I sosial kognitiv teori blir læring forklart gjennom stimuli og respons fra omgivelsene. Teorien forbindes først og fremst med Albert Bandura (f. 1925). Interaksjon mellom sosiale og kognitive faktorer utgjør grunnleggende prosesser i Banduras teoretiske perspektiv. Hvordan et menneske oppfatter og fortolker situasjoner blir avgjørende for atferd, og forventninger om konsekvenser, som å lykkes eller å feile, avgjør hvordan vi velger å handle. Bandura viste, gjennom flere prosjekter, at mennesker ikke bare lærer av egne erfaringer, såkalt *enaktiv læring*, men også av å observere andre når de lykkes eller mislykkes med en oppgave, såkalt *vikarierende læring*. (Olaussen, 2013). Ifølge Bandura (1977) lærer vi gjennom observasjon, som er en type læring der samspillet mellom person, situasjon og atferd trer tydelig frem. Bandura (1977, s. 22) forklarer læring gjennom modellering på følgende måte: «[...] most human behaviour is learned through modeling: from observing others one forms an idea of how new behaviors are performed, and on later occasions this coded information serves as a guide for action». Observasjonslæring omtales også som *modellering*, og betegner læring gjennom observasjon av andre i sosiale situasjoner.

2.2.1 Attraktive modeller

Når Olaussen (2013) beskriver de modellene som ifølge Bandura tiltrekker seg vår oppmerksomhet i slike sosiale situasjoner, omtaler hun dem som *attraktive modeller*. I dette begrepet ligger både det Bandura kaller den *levende modellen* og *verbal instruksjon*. En levende modell er noen som utfører en viss atferd eller ferdighet vi verdsetter. Verbal instruksjon er beskrivelser av for eksempel hvordan vi bør oppføre oss eller hva vi skal si og mene. Ifølge Bandura kan verbal instruksjon ha tilsvarende effekt som en levende modell.

2.2.2 Agent i eget liv

Med begrepet *human agency*, mener Bandura at mennesker har et iboende potensial til å innta rollen som *agent i eget liv*, slik Skaalvik og Skaalvik (2018) oversetter begrepet til norsk. Heri ligger en forståelse av at vi mennesker innehar både potensialet og motivasjonen som kreves for å ta styring i våre egne liv. Bandura (1977) mener også at det ligger i menneskets natur å leve så gode liv som mulig. Ifølge Bandura vil mennesker ta valg som blir positive for oss selv og det sosiale miljøet vi har rundt oss, når omstendighetene tillater det.

2.2.3 Forventning om mestring

Bandura mener at *forventning om mestring* er en forutsetning for å kunne bli agent i eget liv. Med dette sikter han til en persons tro på egen evne til å planlegge og utføre handlinger for å gjennomføre en bestemt oppgave (Uthus, 2017). Våre oppfatninger om hva vi kan mestre og ikke har betydning både for hvilke oppgaver vi velger, og hvilken energi vi legger i gjennomføringen av dem. Olausen (2013) argumenterer for at personer med høy forventning om mestring lærer mer enn personer med lav forventning, selv om ferdighetene i utgangspunktet er like. Hvis man forventer å mestre, er man villig til å satse mer tid og energi på å klare oppgaven, og resultatet er at man lærer mer. Ifølge Bandura er fire faktorer sentrale for utviklingen av mestringsforventning:

1. *Verbalt budskap* er viktig for mestringsforventning når nye oppgaver introduseres. Oppmuntring fra personer i miljøet, som læreren, foresatte eller andre elever, bidrar ifølge Bandura til å forme oppfatningene barn har om seg selv.
2. *Tidligere suksess* på et spesielt område medfører at vi søker oss til lignende oppgaver med en tro på at vi skal lykkes med dem.
3. *Andres suksesser* eller *fiaskoer* gir ifølge Bandura barnet en indikator på sin egen mulighet til å lykkes. Olausen (2013) skriver at effekten av å observere andre virker å være størst når den man observerer ligner på en selv. Å se andre barn streve med en oppgave, for å så klare den, er bedre informasjon enn å se læreren klare oppgaven.
4. *Kollektiv suksess* gjennom arbeid i grupper. Ved å jobbe sammen med andre har barn ofte høyere forventning om mestring enn når de jobber alene (Olausen, 2013, s. 219).

Forventning om mestring er spesifikt knyttet til bestemte utfordringer eller oppgaver vi står overfor, og er knyttet til troen på om vi kan eller ikke kan mestre disse utfordringene. Manglende tro på å mestre en utfordring kan lede til at vi unngår utfordringen, reduserer innsatsen eller gir den opp. Motsatt kan troen på egen kapasitet til å mestre en utfordring føre til økt engasjement, innsats og utholdenhet. På denne måten påvirker mestringsforventningen hvordan vi føler, tenker, motiverer oss selv, tar valg og handler (Uthus, 2017).

2.3 Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen

Lev Vygotsky er ansett å være opphavsmannen til det sosiokulturelle perspektivet på læring. Hans arbeid var også, på lik linje med Banduras, sentrert rundt kognisjon og menneskets unike evne til å tenke, reflektere, resonnere og løse problemer, men Vygotsky hevdet at disse prosessene stammer fra sosiale aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I datidens forskning var det vanlig å enten forstå mennesket i lys av individuelle medfødte egenskaper, eller ved å fokusere på ytre miljøfaktorer. Vygotsky hadde imidlertid en kritisk holdning til denne dualistiske oppfatningen og hevdet at kognisjon er et sosialt produkt som utvikles gjennom individets interaksjon med omgivelsene (Moen, 2015). Vygotsky mente at kompetanse ikke bør forstås ut fra det utviklingsnivået barnet i øyeblikket befinner seg på, altså det *aktuelle utviklingsnivået*, men hva det *kan* få til i den *nærmeste utviklingssonen*. Ifølge denne teorien kjennetegnes det aktuelle utviklingsnivået av at barn klarer seg selv uten hjelp fra andre, mens den nærmeste utviklingssonen er et potensielt utviklingsnivå som barna kan nå ved hjelp av en voksen eller andre med mer kompetanse enn de selv (Vygotsky, 1978).

2.3.1 Stillasbygging

Metaforen *stillasbygging* (scaffolding) er et begrep som innen skoleforskning ofte knyttes til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Begrepet er hentet fra bygningsbransjen, der håndverkere bruker stillas som støtte for å utføre oppgaver de ellers ikke hadde klart. Stillaset fungerer dermed som et verktøy som utvider håndverkerens virksomhetsfelt (Moen, 2015). I denne studien blir den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging forstått i sammenheng med Banduras teorier om modellering. Både læring gjennom modellering og tilrettelegging for forventning om mestring forstås som måter å bygge stillas på.

2.4 Montessoripedagogikk

I følgende kapittel redegjør jeg kort for montessoripedagogikkens teorigrunnlag, samt de montessoripedagogiske prinsippene som har vært til inspirasjon for intervjumetoden. Det som presenteres i følgende kapittel må betraktes som et lite og selektivt utvalg av en utbredt og omfattende pedagogikk. I tillegg skal det nevnes at praktiseringen av denne pedagogikken er avhengig av en rekke faktorer og varierer i større eller mindre grad avhengig av både globale og nasjonale forskjeller, som politiske retningslinjer og nasjonale styringsdokumenter, og lokale forskjeller, som lærernes utdanning, økonomiske aspekter, elevgruppe. Praktisering og teori kan avvike også på skolen der denne studien ble gjennomført.

2.4.1 Hjelp meg å gjøre det selv

Montessoripedagogikken bygger på Maria Montessoris egne observasjoner og erfaringer, og den forskning hun bedrev i hele sitt liv. Montessori var Italias første kvinnelige lege, og ved en psykiatrisk barneklinnikk i Roma kom Montessori i kontakt med barn med spesielle behov, som tidligere hadde vært innlagt på institusjoner. Dette møtet vekket Montessoris interesse for utdanning, og hun begynte å interessere seg for hvordan barn kunne utvikle seg og lære på best mulig måte. Hun underviste dem i lesing og skriving, og etter en stund observerte hun fremgang hos barna. Som et eksperiment lot hun barna med spesielle behov ta en prøve sammen med andre barn ved en vanlig skole, og alle barna med spesielle behov besto testen, hvilket ikke var tilfellet for alle de andre barna. Montessori forklarte resultatene med at disse barna hadde blitt undervist på en måte som passet deres behov, mens de andre barna hadde blitt hindret i å nå sitt potensial og utvikling. Hun mente at ingen barn var utvungete, uavhengig av deres fysiske eller psykiske tilstand (Signert, 2004). Montessori argumenterte for at barnets sinn ikke måtte undervurderes, og at alle kunne forbedre seg i rett miljø og under riktige forutsetninger. I 1898 lanserte Montessori sin teori som hevdet at barn med spesielle behov var et pedagogisk problem, ikke et medisinsk problem (Signert, 2004). I begynnelsen av 1900-tallet ble hun leder for et daghjem i Romas fattigkvarter – *Casa dei bambini*, «Barnas hus» på norsk. Her videreutviklet Montessori en pedagogisk tilnærming der miljøet var tilpasset barnas behov, og der lærerens rolle var å inspirere barna til å gjøre egne oppdagelser. Istedenfor å «lære bort» skulle læreren observere barna og se hvor de befant seg i sin utvikling, for å så kunne gi dem det de trengte for å kunne gå videre (Vatland & Lexow, 2004; Wennerström & Smeds, 2008). I et av Montessoris mest kjente verk som ble publisert i 1947, oversatt til norsk som *Barnesinnet*, forteller hun om barnets kreative muligheter og egen vilje til å lære (Montessori, 2006). Avsnittets overskrift, *hjelp meg til å gjøre det selv*, er et sitat fra Montessori som blir hyppig brukt innenfor pedagogikken.

2.4.2 Frihet

Montessori skriver i sin bok *The Montessori Method* (1964) at voksnes vane med å kontrollere barn kan være direkte skadelig, fordi det kan føre til at barnas spontane aktivitet ødelegges. Hun mener at mennesket må være uavhengig for å være fri, og dermed må de første aktive yringsformene av barns individuelle frihet styres, slik at barnet gjennom denne aktiviteten kan oppnå uavhengighet. Videre argumenterte hun for at den voksnes plikt overfor barnet er å hjelpe det til å mestre handlinger som naturen har ment det skal klare. Begrepet *frihet* står sentralt i montessoripedagogikken. Ifølge Montessori er det nødvendig å gi barna frihet for at de skal utvikle selvdisiplin, konsentrasjon og sosiale relasjoner (Vatland & Lexow, 2004). I montessorilæreplanen (Montessori Norge, 2020) står det at montessoripedagogikken legger vekt på å gjøre elevene uavhengig av voksenstyring og å gi dem selvtillit og tro på egne evner.

Den friheten Montessori siktet til var en strukturert frihet, det vil si frihet i oppdragelse, ikke *fra* oppdragelse. Orden og struktur er en essensiell forutsetning for friheten; hvis arbeidet ikke er strukturert, blir friheten negativ (Vatland & Lexow, 2004). Læreplan for montessoriskolen (2020) betoner at friheten ikke ligger i *hvorvidt* man skal gjøre noe, men *hvordan*.

2.4.3 Frihet gir ansvar

Lexow (2019) skriver at det for læreren kan være utfordrende å gi elevene friheten som pedagogikken tillater, og samtidig være klar over at overføring av ansvar ikke er det samme som å gi slipp på eget ansvar. Hun argumenterer videre for at barna ikke skal gis mer frihet enn de klarer å takle. Noen elevers frihet må begrenses, men målet skal være at de suksessivt skal bli mer selvstendige og at friheten kan økes. Underveis skal barn læres å se når egen frihet går på bekostning av andres, som er sentralt i sosialiseringprosessen. Foster (u.å) beskriver tre grunnleggende friheter i montessoripedagogikken:

Frihet til å velge arbeid

Når man snakker om frihet til å velge arbeid, handler det ikke om frihet til å gjøre «hva man vil», hvis det man vil er destruktivt eller ikke hjelper barna i videre utvikling. Barna skal veiledes og få tydelige instruksjoner i ting de må lære før en viss alder. Selv med ting de må lære, finnes det valgmuligheter for hvordan man kommer til målet om å lære det.

Frihet til å variere arbeidsplass

Denne friheten fører med seg ansvaret for miljø og materiell. Barna skal veiledes i å ta vare på det materiell og det arbeid de bruker, og velge passende arbeidsplasser for den type arbeid de velger. De skal bevege seg med hensyn rundt i rommet.

Frihet til å variere arbeidskamerater

Friheten til å variere arbeidskamerater fører med seg sosiale og personlige ansvar. Barna må tenke på om samarbeidet er produktivt og hvordan de kan gjøre det produktivt. De må lære hvordan de kan være inkluderende. Ansvaret er også knyttet til fordeling av oppgaver, slik at alle i gruppen føler at det de gjør er meningsfylt for hele gruppen.

2.4.4 Det forberedte miljø

Maria Montessori la stor vekt på det fysiske miljøet. Hennes utgangspunkt var at hvis du arrangerer miljøet på den rette måten, vil barnets egne interesser ledes gjennom det (Vatland & Lexow, 2004). *Det forberedte miljø* er et viktig begrep i pedagogikken, og innebærer at det er lærerens rolle å forberede miljøet for å tilrettelegge for elevenes læringsbehov (Montessori Norge, 2020). I det forberedte miljøet finnes forutsetninger for at barnas psykiske behov og kunnskapsiver kan tilfredsstilles. Det er et omsorgsfullt og strukturert miljø som er tilpasset barnets behov og stimulerer deres naturlige nysgjerrighet. Det forberedte miljøet inneholder spesialdesignede, sensoriske materialer og aktiviteter som inviterer til selvstendig utforskning og læring. Materiellet har sine faste plasser i klasserommet, på hyller som er tilpasset barnas høyde, slik at elevene kan finne det de behøver uten hjelp fra en voksen (Vatland & Lexow, 2004). Lærere på en montessoriskole bruker ofte *observasjon* for å oppdage hvordan miljøet kan forberedes for å møte elevenes læringsbehov, med kunnskap om den enkeltes elevs nærmeste utviklingsnivå. Sammenhengen mellom det fysiske miljøet og skolens pedagogiske praksis er noe som også tematiseres av Ulleberg og Saur (2022). De betoner hensiktsmessig utforming av det faglige miljøet som essensielt for elevenes opplevelse av trygghet i skolen, og noe som påvirker deres opplevelse av å ha gode rammer rundt faglig og sosial utvikling.

2.4.5 Presentasjoner

Hvert læremiddel skal presenteres for elevene i form av *presentasjoner*. Presentasjonene er i små grupper á 3-7 elever, noe som gir hvert barn rom for å delta aktivt og ha interaksjon med hverandre. Presentasjonsformen gjør at undervisningssituasjonen blir en sosial arena der fellesskapet er en like viktig del av læringssituasjonen som det faglige. De er derfor en god læringsarena for å øve på å ta den andres perspektiv, som beskrevet i 2.1.7. Fordi læreren jobber med barna i så små grupper kan den voksne aktivt jobbe med stillasbygging gjennom tilpasning til den enkelte. Wennerström og Smeds (2009) poengterer at det er viktig *hvordan* læreren presenterer noe nytt, ettersom det kommer til å avspeiles i barnets lyst til å velge å jobbe med materiellet senere.

2.4.6 Alder og aldersblanding

Montessoris tanke bak prinsippet om aldersblandede klasser kan settes i sammenheng med både Banduras modellæring, Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen og den symbolske interaksjonismen og tanken om den signifikante andre. Prinsippet bygger på Maria Montessoris observasjon av at barn naturlig lærer av hverandre og at eldre barn kan være inspirasjonskilder og rollemodeller for yngre barn. Gjennom aldersblandede grupper skal barna oppmuntres til samarbeid, gjensidig respekt og empati. Prinsippet om aldersblanding anerkjenner betydningen av sosial læring og samarbeid i tillegg til faglig utvikling (Vatland & Lexow, 2004).

Aldersblandede grupper skal gi mulighet for individuell tilpasning, da barn selv kan velge aktiviteter og samarbeidspartnere som passer deres egne utviklingsnivåer og interesser. Lexow (2019) skriver at aldersblanding også legger til rette for frihet fra konkurranse, som kan stimulere barns naturlige interesse for andre, samt deres ønske om å hjelpe andre. Friheten fra konkurranse tilrettelegger for at barn utvikler et spontant opplevd ansvar for å hjelpe andre. Et konkret mål i pedagogikken er at barna skal bruke hverandre som ressurspersoner, og dette er også én av grunnene til at montessoriskoler har aldersblandede elevgrupper (Wennerström & Smeds, 2008). Aldersblanding som prinsipp kan betraktes som et støttende stillas for barnas både sosiale og faglige læring.

3 Metodiske valg og min forskning

Målet med metodekapittelet er å gi en helhetlig beskrivelse av forskningsprosessen og de valgene som er tatt underveis. Kapittelet er delt i fire delkapitler. Kapittel 3.1 handler om studiens forskningstilnærming, mens kapittel 3.2 tar for seg prosjektets kvalitetsvurdering. Kapittel 3.3 handler de etiske vurderingene som har blitt gjort under prosjektets gang. Dette kapittelet har fått stor plass på grunn av at jeg både har forsket med barn som forskningsdeltakere, og for at jeg har forsket innenfor min egen kultur, altså min egen arbeidsplass. Prosjektet har med andre ord mange etiske fallgruver, som jeg tar for meg i kapittelet om etiske vurderinger. I kapittel 4 beskrives datainnsamlingen, det vil si utformingen og gjennomføringen av den tredelte intervjumetoden: Fase 1: *Presentasjon*, fase 2: *Observasjon* og, fase 3: *Forskningsintervju*. Det fjerde og siste metodekapittelet avsluttes med en beskrivelse av hvordan jeg transkriberte og analyserte den innsamlede dataen.

3.1 Forskningstilnærming

«Ulike metoder gir tilgang til ulike typer kunnskap, og et grunnleggende prinsipp for valg av metoder må være formålet med forskningen – hva vi søker kunnskap om – i hvert enkelt prosjekt» (Hagen og Lyng, 2019, s. 8). Min studie stammer fra en interesse for å fange elevers opplevelser i skolen, og derfor var det i dette prosjektet hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming. Merriam (1998) beskriver at kvalitative forskere er interesserte i å forstå den meningen folk har konstruert, det vil si hvordan folk forstår og fortolker sin verden og de opplevelsene de har i verden. Målet med studien, det jeg søker kunnskap om, er å forstå sosiale fenomener ut fra barnas perspektiver og deres beskrivelse av den opplevde verden, og prosjektet kan dermed sies å være utformet av fenomenologisk karakter (Kvale & Brinkmann, 2021). Prosjektet er også fenomenologisk fordi individene studeres i sine naturlige omgivelser (Johannessen et al, 2016). I fenomenologisk vitenskapssyn og kvalitativ metode generelt, har forskeren selv en sentral og synlig rolle. Thagaard (2013) diskuterer forskerrollens viktige, men også komplekse, rolle gjennom hele boken *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Her omtales viktigheten av at forskeren er transparent i alle deler av forskningsprosessen. Dette innebærer blant annet deklarerer av vitenskapelig perspektiv, forskerens kjennskap til teori som betydning for det teoretiske perspektivet, problematisering av de dilemmaer som oppstår i relasjonen med intervjupersonene, og utviklingen og forandringen i relasjonen til informantene i overgangen fra datainnsamling til analyse. Denne transparente, refleksive tilnærmingen er sannsynligvis ekstra gjeldende i et prosjekt som dette, der jeg som forsker er en del av den kulturen jeg forsker i, i tillegg til at jeg gjennom forskningsprosessens gang har innehatt rollene som både lærer og forsker.

Den kvalitative metoden har gitt meg muligheten til å fange opp nyanser i barnas beskrivelser, og det har også vært plass for å la dem utdype sine svar. Kvalitativ metode tilbyr dessuten ulike måter å samle kunnskap, for eksempel gjennom ulike typer intervjuer eller observasjoner (Christoffersen & Johannessen, 2012). Metoden ga meg således et mulighetsrom for å kombinere semistrukturert intervju med både en forberedende presentasjon, og observasjon.

3.2 Observasjon som metode

3.2.1 Observasjon

Observasjonsmetoden jeg bruker i min forskning kan beskrives som en feltobservasjon i og med at innsamlingen av observasjonsdata gjordes i elevenes miljø (Ringdal, 2018). Når Dalland, Bjørnstad og Andersson-Bakken (2021) diskuterer observasjon som forskningsmetode, skriver de at en av de viktigste feilkildene i en observasjonsundersøkelse er forskeren selv. De betoner at observasjonene til dels farges av våre egne erfaringer; at vi kun kan registrere det vi selv ser og hører; og at vi foretar flere valg både før og under observasjonene. Forskerens bakgrunn danner et slags filter som observasjonene tolkes gjennom. Dallan et al. (2021) hevder at dette filteret er viktig fordi det hjelper oss å holde fokus under observasjonene; samtidig er det viktig å være bevisst at observasjonene påvirkes av vår forståelse.

Tjora (2017) skriver at en utfordring ved observasjonsstudier er hvordan man skal velge tid og sted. På grunn av mine observasjoner skulle brukes som støttende hjelpemidler både for meg og for barna, var tid og sted meget viktige faktorer. Formålet med mine observasjoner var å kartlegge hva barna gjorde i klasserommet, slik at jeg kunne stille spørsmål om de konkrete hendelsene under forskningsintervjuene. Det var dermed viktig at observasjonene og intervjuene ikke ble gjennomført med for stort mellomrom i tid. På grunn av denne intervjuformen var det helt avgjørende at både observasjonene og intervjuene ble gjennomført i miljøet. I tillegg er klasserommet en arena som er mer barnas enn min; de kjenner miljøet og dets regler og rutiner bedre enn jeg. Det var også viktig at barna var trygge på plassen. Kvale og Brinkmann (2021) argumenterer for at dersom barna intervjues i sine naturlige omgivelser så kan det bygges bro over noen av barrierene mellom barn og voksne.

Min rolle under observasjonene var som en ikke-deltakende observatør. Jeg var synlig for deltakerne, men jeg deltok i liten grad i den ordinære samhandlingen i klassen. Jeg tok en passiv, ikke-deltakende rolle med en høy til middels grad av nærhet (Ringdal, 2018). På denne montessoriskolen har miljøet en *lærerkrakk* som lærerne kan bruke hvis de ønsker å observere uten å bli forstyrret. Det fantes dermed noen allerede eksisterende forståelsesrammer for den observasjonen jeg gjorde, nemlig at når en lærer sitter på observasjonskrakken, er det meningen at alle andre i rommet skal late som at læreren er usynlig. Denne observasjonspraksisen gjorde det mulig for meg å gjennomføre en så godt som mulig ikke-deltakende observasjon av deltakerne, uten at elevene opplevde situasjonen som fremmed eller ubehagelig.

3.2.2 Observasjon og etiske spørsmål

Samtidig som observasjonspraksisen utgjorde en betydelig ressurs for mitt forskningsprosjekt, og forhåpentligvis også en trygg opplevelse for barna, avstedkom den noen etiske spørsmål med tanke på min todelte rolle. Dette fordi elevene ikke ble informert om at jeg var der i rollen som forsker. De opplevde sannsynligvis dette som en vanlig lærerobservasjon. Her måtte jeg veie konsekvensen av å tilbakeholde informasjon opp mot prosjektets nytte; dersom barna hadde blitt informert om at jeg var der i rollen som forsker, ville kanskje barna som deltok på presentasjonene blitt mer selvbevisste. Dette hadde kunnet påvirke dem under observasjonsøktene. Resultatet av at jeg ikke informerte dem om min forskerrolle førte med seg en forståelse av at jeg observerte hele klassen, slik de er vant til at læreren på lærerkrakken gjør. Her oppstår også en annen etisk problematikk knyttet til de barna som ikke var med i undersøkelsen. De fire

forskningsdeltakerne samhandlet med andre barn under observasjonsøktene, og de andre barna fikk dermed ubevisste, men meningsfulle roller i både observasjonene og senere i intervjuene.

3.3 Intervju som metode

Én-til-én- intervjuer er hensiktsmessige når forskeren ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av deltakernes forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner (Johannessen et al., 2016). Mine intervjuer var strukturerte i henhold til det Kvale og Brinkmann (2021, s. 46) kaller *semistrukturerte livsverdenintervjuer*. Disse brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Intervjuene var semistrukturerte i den forstand at samtalene ble styrt av meg, samtidig som vi ikke fulgte et lukket spørreskjema. Jeg brukte intervjuguidene som et hjelpemiddel for både å fysisk navigere i miljøet, og for å føre samtalen videre når den stoppet opp. Jeg brakte opp hendelser fra observasjonsøkten, men hensikten var at barna skulle få mulighet å fortelle sin versjon av hva som skjedde, hva de tenkte og hva de gjorde under økten. Tanken var å plukke frem konkrete hendelser for å få barna til å beskrive opplevelser, behov, tanker og følelser knyttet til de valgene de tok under observasjonsøktene. Mitt ønske var at dette skulle bli en måte å lage et rom der barnas egne opplevelser kom til syne og fikk verdi.

3.3.1 Child-led tours

Kvale og Brinkmann (2021) hevder at det er å foretrekke at intervjuer med barn finner sted i forbindelse med andre aktiviteter, for eksempel mens barnet tegner, leker med leker eller leser en fortelling. Jeg tok utgangspunkt i dette i planleggingen av mitt forskningsprosjekt, og lot meg inspireres av en metode som Johnson et al. (2017, s. 345) kaller for *child-led tours*. Det vil si mobile intervjuer ledet av barn. Johnson et al. (2017) beskriver det som at barnet tar en forsker gjennom et område for å beskrive opplevelser det har hatt på de spesifikke plassene, eller kommentere aspekter av området som betyr noe for barnet. I følge (Thagaard, 2013) er det i intervjuer med barn særlig viktig at intervjueren knytter spørsmålene til konkrete hendelser i barnets liv. Under forskningsintervjuene snakket jeg og barna, i kronologisk rekkefølge, om undervisningsøktene jeg hadde observert, og sammen rekonstruerte vi narrativet. Vi beveget oss i miljøet i samsvar med elevens bevegelsesmønster under observasjonsøkten, og jeg stilte spørsmål koblet til hendelsene som hadde utspilt seg på de spesifikke plassene. Miljøet fikk med andre ord stor betydning for intervjumetoden. Å bruke rommet som et verktøy tjente til det man innen montessoripedagogikken kaller å forberede miljøet for at barna skulle ha mulighet til å hente frem minner og opplevelser fra observasjonsøkten. Istedenfor å spørre hvilke behov barna hadde, kunne jeg ta tak i en konkret hendelse som jeg hadde observert, og la barnet fortelle mer inngående om akkurat de hendelsene.

3.4 Analysemetode og kategorisering av data

I analysen av datamaterialet har jeg valgt å benytte en tematisk analyse med kritisk realistisk tilnærming (Terry, Hayfield, Clarke, & Braun, 2017). Målet er å gi barnas subjektive virkelighet en sentral plass, med anerkjennelse av at det ikke finnes en enkel eller «riktig» sannhet. Denne analysemetoden åpner også muligheten til å forstå at de opplevelsene som fremkommer i intervjuene ikke nødvendigvis gjelder for alle

montessorielever, men at de likevel kan sies å gi et glimt av denne virkelighet. I forhold til andre metoder for dataanalyse, kan tematisk analyse være veldig allsidig, og bruk av denne tilnærmingen muliggjør en bredere fortolkning av et fenomen.

Datareduksjon og koding ble utført manuelt uten bruk av kodingsprogrammer. Jeg fulgte fremgangsmåten i tematisk analyse, som består av seks ulike faser:

1. Gjøre seg kjent med datamaterialet
2. Frembringe de første kodene
3. Lete etter tema
4. Gjennomgang av temaene
5. Definere og navngi tema
6. Produsere rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

3.5 Kvalitetsvurdering

I en kvalitativ studie kan ikke reliabilitet og validitet måles med tall på samme måte som i en kvantitativ studie. Likevel er det nyttig å bruke begrepene, ifølge Ringdal (2018), da de er etablerte og generelle begreper som kan si noe om studiens kvalitet. Etske refleksjoner er en del av prosjektets kvalitetsvurdering, men på grunn av studiens mange etiske fallgruver knyttet til forskning med barn som deltakere og forskning i egen kultur, så har etikk i denne oppgaven fått et eget kapittel. Følgende kapittel diskuterer prosjektets validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.5.1 Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet. Ringdal (2018) skriver at denne gyldigheten er et spørsmål om svarene som kommer fram etter forskningen er svar på de spørsmålene som stilles, og om de representerer virkeligheten. Christoffersen og Johannessen (2012) argumenterer for at data ikke er selve virkeligheten, men representasjoner av den. Videre forklarer de at validitet handler om hvor godt eller relevant data representerer fenomenet som skal undersøkes. Et middel for å styrke oppgavens validitet er å bruke forskjellige metoder. I dette prosjektet har jeg benyttet en flermetodisk fremgangsmåte der presentasjoner og observasjoner har fungert som forberedelser til selve forskningsintervjuet.

Det skiller mellom ulike typer validitet, og i min studie er det *begrepsvaliditet* som er mest aktuelt å diskutere. Begrepsvaliditet handler om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det er viktig at forskeren er åpen om de faktorene som kan redusere begrepsvaliditeten i en studie. Denne åpenheten kan i sin tur bidra til å styrke validiteten i forskningsprosjektet. Begrepsvaliditet er ikke direkte målbar, forskeren må likevel kunne argumentere for den gjennom å beskrive de forholdene som avgjorde tolkningene. Det som kan bidra til å styrke begrepsvaliditeten i denne studien er den refleksive holdningen jeg har til forskningsprosessen. Valgene jeg har tatt i denne forskningsprosessen har hele veien vært farget av mine tidligere erfaringer, mine holdninger, min teoretiske bakgrunn og min kjennskap om nærhet til både kulturen og intervjupersonene, for å nevne noe. Det er også viktig å poengtere at jeg gikk inn i dette prosjektet med kun et teoretisk kunnskapsgrunnlag om intervju som forskningsmetode (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014).

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, er et begrep som gjerne brukes i kvalitativ forskning. Christoffersen & Johannessen (2012) skriver at reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes. Måten de samles inn på og hvordan de bearbeides, skal i rimelig grad kunne gjentas og føre til en liknende konklusjon. Bruken av lydopptaker har vært en måte å øke reliabiliteten i studien. Ved å ta opp intervjuer er det mulig å sitere intervjupersonene ordrett, samt å plukke opp tonefall og pauser som kan gi indikatorer på intervjupersonenes opplevelser. Opptak av intervjuene gjorde det dessuten mulig for meg å vie min fulle oppmerksomhet til barna og intervjuet, istedenfor å måtte skrive notater underveis. I tillegg kunne jeg lytte til intervjuene gjentatte ganger i etterkant, for å få en så korrekt transkripsjon som overhodet mulig. Ifølge Tjora (2013) kan båndopptaker styrke reliabiliteten på grunn av at informantenes stemmer blir gjort synlige, uten å bli filtrert gjennom forskerens notater. Som tidligere nevnt, ble alle transkriberingene gjennomført av meg, like etter at intervjuene hadde funnet sted. Dette kan anses å være positivt for studiens reliabilitet.

Den flermetodiske metoden som i jeg i forrige delkapittel brukte som argumentasjon for å styrke oppgavens validitet, kan i denne sammenhengen være noe som setter spørsmålsteget ved studiens reliabilitet. Dette fordi at jeg ved hjelp av den første forberedende delen av intervjuet: *Fase 1: Presentasjon*, har bidratt til å forme barnas forståelse av intervju som håndverk. Det er med andre ord jeg som har skapt deres forståelsesramme av hvordan intervju gjøres, og påvirket for eksempel deres opplevelse av mestringsforventning, som igjen får betydning for utførelse. Også observasjonene som ble gjort på forhånd bidrar til å utfordre studiens reliabilitet. Her kan jeg som forsker ha vært preget av min subjektive opplevelse av kontekst og dermed utelatt interaksjonsmønstre eller hendelser av betydning.

3.5.3 Generaliserbarhet

Hvorvidt studiens innsamlede opplysninger kan overføres til lignende skoler, eller andre elever på lik linje med intervjupersonene i dette prosjektet, er sentralt for spørsmålet om generaliserbarhet. Forståelsen som blir utviklet gjennom prosjektet skal med andre ord være relevant i lignende situasjoner (Tjora, 2017). Det er ikke mulig å, gjennom denne studien, hevde at de opplevelsene mitt utvalg har, kan overføres til andre montessorielever på andre skoler. Funnene jeg gjør i mitt prosjekt er avhengige av en rekke faktorer. Dessuten kan en ikke med sikkerhet si at pedagogikken praktiseres på samme måte på alle montessoriskoler. Det er dermed viktig å påpeke at fenomenet det forskes på i denne undersøkelsen er nokså begrenset til de spesifikke sosiale virkelighetene disse intervjupersonene opplever, i akkurat den konteksten forskningen gjennomføres i. Det kan fortsatt argumenteres for at kunnskapen dette avgrensede fenomenet gir, kan åpne for videre forskning, og på den måten gi undersøkelsen verdi. I dette prosjektet brukes funnene i sammenheng med det spesialpedagogiske fagfeltet. Det er begrenset hvorvidt selve dataen er overførbart i andre situasjoner, men funnene i lys av det teoretiske ståstedet kan sies å ha en verdi for diskusjonen om spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen. Studien i sin helhet har dermed mer generaliserbarhet enn dataen isolert.

Det er mange faktorer som hadde kunnet styrke studiens kvalitetssikring ytterligere, for eksempel et større aldersspenn i utvalget, gjentakelse av undersøkelsen for å styrke prosjektets reliabilitet, intervjuer med elever på andre montessoriskoler og elever som jeg ikke allerede hadde en relasjon til, for å nevne noen. På grunn av både

praktiske og tidsmessige årsaker var dette ikke mulig i denne omgang. Selv om forskningsprosjektet både er grundig forberedt og beskrevet i denne oppgaven, er dataen ikke nødvendigvis en presis gjengivelse av intervjupersonenes opplevelser. Det er både en risiko for at den skeive maktbalansen mellom meg og intervjupersoner farger deres beskrivelser av egne opplevelser, og for at det finnes informasjon som har gått tapt gjennom intervju, transkribering, koding, analyse og konklusjoner. Et viktig poeng er også at montessoripedagogikk praktiseres forskjellig på forskjellige skoler og av forskjellige lærere. Montessoripedagogikken skal legge til rette for den enkelte og gi barna mulighet å utvikles i sitt eget tempo, men det er ikke en selvfølge at dette praktiseres med stor nøyaktighet. I hvor stor grad en skole kan praktisere viktige pedagogiske prinsipper er, som ved alle skoler, avhengig av tid, ressurser og kompetanse.

3.6 Etske vurderinger

Refleksjon rundt, og respekt for, etiske problemstillinger er viktig i enhver forskningsprosess, men når man forsker med barn må man ta ekstra hensyn til at de har særlige krav på beskyttelse. Det er derfor viktig at etiske hensyn gis særlig stor prioritet når forskningen og planleggingen gjennomføres, og at forskeren setter seg nøye inn i de etiske retningslinjene (Kleven et al, 2014). For å navigere i de etiske forholdsreglene har jeg støttet meg til både barneforskningslitteratur og hjelpeorganer. Norsk senter for forskningsdata (NSD) og NESH har vært til stor hjelp. Kvale og Brinkmann (2021, s. 94) kommer dog med et viktig poeng angående etiske rammeverk, nemlig at utøvelse av etisk kompetent forskning: «[...] ikke kan reduseres til å overholde noen etiske prinsipper og retningslinjer, men må inneholde elementer av situert menneskelig skjønn».

Når Thagaard (2013) tar for seg etiske forholdsregler i kvalitativ forskning diskuterer hun de tre prinsippene:

1. Informert samtykke.
2. Konfidensialitet og
3. Konsekvenser av å delta på forskningsprosjektet.

Alderson & Morrow (2011) foreslår et lignende rammeverk i boken *The Ethics of Research with children and young people: A practical handbook*. Disse grunnprinsippene definerer rettighetene til deltakere i forskningsprosjekter, og forskerens ansvar for dem. I tillegg til de tre nevnte prinsippene, eksisterer det en enighet om at forskerens refleksivitet er en viktig dimensjon i forskning med barn. Refleksivitet har fått mye plass i mitt prosjekt, både på grunn av at min studie består av forskning med barn, men også fordi jeg forsker med barn fra min egen kultur. I følgende avsnitt beskriver jeg hvordan jeg har forholdt meg til de tre prinsippene: *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser av å delta*.

3.6.1 Informert samtykke

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakernes *informerte samtykke* (Thagaard, 2013). Dette betyr at deltakerne informeres om prosjektets overordnede formål, hovedtrekkene i designet og mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021). Forskning med barn krever samtykke fra foresatte. Hovedregelen for umyndige er at foresatte må samtykke, og at barnet selv deretter enten aksepterer eller avslår tilbudet

om å delta (Backe-Hansen, 2009). Det har vært viktig for meg å respektere barna som har deltatt i prosjektet, og derfor har prioritering av barnas rett til selv å samtykke fått mye fokus. Et av formålene med den første intervjuetdefasen, *presentasjon om intervju*, var å gi barna tilstrekkelig informasjon om intervjuet, slik at de visste hva de sa ja til. Graham, Powell og Truscott (2016) foreslår at man i forskning med barn kan forstå samtykke som en pågående prosess, der samtykket kan forhandles på nytt gjennom forskningsprosessens gang. Jeg har latt meg inspirere av denne måten å tolke samtykke, og har derfor vært nøye med å både informere om og etterspørre samtykke i samtlige av forskningsprosessens faser. Prinsippet om informert samtykke innebærer også at deltakerne til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse, uten at det får negative konsekvenser for dem (Thagaard, 2013). Dette gjelder også for de foresatte. Samtykke som pågående prosess har også vært en bevisst strategi for å utligne det asymmetriske maktforholdet som ligger i relasjonene som jeg og barna har med hverandre, både i rollene som barn og voksen, og som elev og lærer.

Kvale og Brinkmann (2021) påpeker at det er viktig at også de indirekte deltakerne i prosjektet blir informert om hvilke konsekvenser det kan medføre for dem. I intervjuer med barn kan det fremkomme både positiv og negativ informasjon om lærerne og skolen. Mine kollegaer ble informert og konsultert om prosjektet i en dynamisk prosess. Før jeg begynte å planlegge studien hadde jeg samtaler med alle mine kollegaer, der jeg informerte om hva slags konsekvenser et eventuelt prosjekt kunne få for dem. Etter at de hadde samtykket til en eventuell intervjuundersøkelse med elever på skolen, begynte jeg å planlegge de forskjellige fasene av intervjuetoden. Jeg sendte inn søknad til NSD og fikk prosjektet godkjent (vedlegg 5). Ved dette tidspunktet hadde jeg også valgt ut en rekrutteringsgruppe, det vil si elever på 1. og 2. trinn på skolen. Jeg hadde et møte med rektor og de to lærerne som var knyttet til denne elevgruppen, og informerte dem om planene. Her var jeg tydelig på at prosjektet ikke var avhengig av å måtte gjennomføres på akkurat denne skolen, og at jeg var åpen for muligheten for å forske på andre skoler. Opplevd sosialt press kunne medført at mine kollegaer sa ja til å la meg forske i deres klasse til tross for at de egentlig ikke ønsket det, og det var derfor viktig for meg å poengtere at studien ikke sto og falt på deres beslutning.

Etter at jeg hadde fått grønt lys av kollegaer og rektor, sendte jeg ut informasjonsskriv med samtykkeerklæringer til foresatte i den utvalgte rekrutteringsgruppen. Blikstad-Balas og Dalland (2021) tar opp noen viktige punkter å reflektere over når man har valgt elever man har en relasjon til, som utvalg. Et av punktene handler om at det er viktig å klargjøre at rekrutteringsutvalget har mulighet til å ikke delta. Dette bringer med seg spørsmål om i hvor stor grad forespørselen om samtykke fra foresatte opplevdes som frivillig, noe som er en viktig forutsetning for informert samtykke. Forespørselen ble sendt fra meg i rollen som student og forsker, men den relasjonen foresatte har til meg er primært som lærer på deres barns skole. I slike situasjoner finnes det en risiko for at også foresatte kan oppleve en lojalitetskonflikt, og til og med føle seg presset til å svare ja. Dette var noe jeg var bevisst, og jeg hadde ingen samtaler med foresatte utover en informativ e-post der jeg beskrev undersøkelsen og indikerte et ønske om å hente inn deltakere. Informasjonsskrivet var dessuten formulert som en åpen forespørsel som ikke krevde et svar.

3.6.2 Konfidensialitet

Kvale & Brinkmann (2021, s. 106) skriver at konfidensialitet er et spørsmål om «hvilken informasjon som bør være tilgjengelig for hvem». Oftest innebærer dette at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres. Forskeren må, som Thagaard (2013) betoner, være omhyggelig med å behandle informasjon fra forskningsprosjektet på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult. Dette omfatter også spørsmål om lagring av datamateriell. All innhentet informasjon ble lagret på en måte som sikret konfidensialitet, og har gjennom prosjektets gang kun vært tilgjengelig for meg. Notater og transkripsjoner har blitt ført anonymt, og samtlige av intervjuene ble lydfestet via Nettskjemas diktafonapplikasjon som umiddelbart krypterer og passordbeskytter opptakene. For å sikre anonymiteten til både deltakerne og indirekte berørte parter har jeg gitt intervjupersoner, lærere og medelever pseudonymer. På grunn av at det er et relativt lite antall montessoriskoler i Norge, har jeg også begrenset informasjonen om skolen i så stor grad som mulig. Dette innebærer at jeg utelater en del informasjon om skolen og om intervjupersonenes elevgruppe. Noe av denne informasjonen hadde kunnet gjøre formidlingen av studien rikere, og kanskje gitt leseren en bedre forståelse av gjennomføringen av prosjektet. Prinsippet om konfidensialitet har imidlertid gått foran slike hensyn.

I forskning med barn gir konfidensialiteten også opphav til andre komplekse etiske dilemmaer. Skal intervjuer med barn være tilgjengelig for foreldre og lærere? Hva skjer hvis forskeren får tilgang til sensitiv informasjon? Graham et al. (2016, s. 84) skriver at: «participatory research increases the involvement of researchers in children's lives and can blur the boundaries of what children want to reveal or share». Å intervju barn krever at man respekterer deres grenser, og er innforstått med at grenselinjene vil variere fra barn til barn. I tillegg må forskeren være klar over at samtaler om hverdagslige ting kan bidra til at sensitiv informasjon kommer til overflaten. Til tross for at spørsmålene i studien ikke direkte berører følsomme temaer, legger selve metoden til rette for at barn skal få prate åpent om ting de opplever som både bra og vanskelig med skolehverdagen. Slike temaer kan lede barna inn på andre og mer sensitive områder, og det var derfor viktig å tre inn i intervjuene med en bevissthet rundt potensielle etiske dilemmaer som kunne oppstå.

3.6.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Prinsippet om konsekvenser av deltakelse omhandler forskerens bevissthet når det kommer til konsekvensene av et forskningsprosjekt, både med hensyn til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og eventuelle fordeler de kan forventes å få ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2021). Thagaard (2013, s. 30) skriver at: «Forskeren må vurdere hvordan deltakerne kan beskyttes mot uheldige virkninger av å være med i et forskningsprosjekt». Videre hevder Thagaard at det ideelt sett burde være en gjensidighet mellom hva deltakerne gir av informasjon, og hva de får igjen for å være med. Den første fasen: *presentasjon*, var et ledd i å sikre at elevene skjønnte hva slags konsekvenser medvirkning i prosjektet kunne føre med seg. Også på dette punktet måtte jeg tenke gjennom hvilken informasjon jeg potensielt kunne få tilgang til. Prinsippet om konsekvenser av å delta gjelder også for indirekte deltakere i prosjektet. Hva kunne forskningen medføre av skade med tanke på: andre barn som ikke var med i forskningsprosjektet; kollegiet; min egen arbeidsstilling; og skolen i sin helhet? Alle disse spørsmålene har blitt tatt i betraktning under min forskningsreise. I følgende

avsnitt definerer jeg *refleksivitet som etisk verktøy*, samt at jeg sier noe om hvordan de ovennevnte problemstillingene har vært med på å forme studien.

3.6.4 Refleksivitet

Jeg ser på mitt prosjekt som mange dialoger mellom ulike faktorer. En av disse dialogene handler om forståelsen av hvilken rolle jeg som forsker spiller i konstruksjonen av forskningstema, design, setting og funn. Denne dialogen blir i dette prosjektet forstått som *refleksivitet*. Berger (2015, s. 264) forklarer uttrykket som følgende: «Reflexivity is commonly viewed as the process of a continual internal dialogue and critical self-evaluation of researcher's positionality as well as active acknowledgement and explicit recognition that this position may affect the research process and outcome». Kvale og Brinkmann (2021) snakker om *refleksiv objektivitet*. Det er forstått som det å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjonen av kunnskap. Forskeren bør forsøke å få innsikt i sine egne uunngåelige fordommer, og skrive om dem når det er nødvendig i forskningsprosjektet. Som forsker har jeg en stor rolle i å forme den kunnskapen som blir til i forskningsprosessen. Akkurat som Kvale og Brinkmann (2021) sier, er intervjueren selv forskningsinstrumentet i en intervjuundersøkelse. Å være bevisst sin egen rolle gjennom å være refleksiv som forsker er ifølge Berger (2015) en strategi for å kvalitetssikre en kvalitativ undersøkelse. Det råder en enighet i forskningen som omhandler barn som deltakere bør ha refleksivitet som en sentral del av forskningsprosessen. Punch (2002, s. 3) betoner viktigheten av at forskere ikke bare reflekterer kritisk rundt sin rolle og sine forutfattede meninger, men også rundt valget av metode: «[...] researchers should engage in a critical reflection of the use of [...] 'child-centered' methods in order to explore the advantages and disadvantages of how they work in practice [...]». Når det er snakk om deltakende forskningsmetoder, påpeker Graham et al (2016, s. 8) at refleksivitet også kan brukes som et etisk verktøy: «reflexivity offers a means by which participatory methods can be analysed to reveal the ethical nuance inherent in the creative process used to invite and engage children in the research».

3.6.5 Forsker i egen kultur

Jeg har forsket i en kultur som jeg er en del av. Dette krever mye refleksjon rundt hvordan makt, nærhet og felles referanserammer påvirker studien. Bevisstheten om hvordan min nærhet til kulturen jeg forsker i påvirker studien, blir i den forstand et verktøy for å balansere nærheten og distansen mellom meg selv og mitt prosjekt. Jeg har, i løpet av min tid som lærer på skolen, dessuten utviklet en vennligstilt holdning til montessoripedagogikken, hvilket jeg ønsker å være åpen om. Dette farger både valg av metode og fremstillingen av den. I tillegg er det viktig å ha i mente at til tross for at jeg har tilegnet meg et visst kunnskapsgrunnlag om pedagogikken, så er jeg ikke utdannet montessoripedagog. Jeg bestreber meg derfor på å avgrense montessori-relaterte påstander til områder jeg har førstehåndsbefatning med og kan forankre i teori.

Å gjennomføre en intervjumetode med barn som jeg allerede har en relasjon til har, som så mye annet, både fordeler og ulemper. Én fordel er at jeg opplever elevene som trygge på meg som intervjuer. Johnson et al, (2017) påpeker at forskere som kjenner de barn de intervjuer har en stor fordel fordi de har mulighet å forstå barnets eget språk og uttrykksmåte. I tillegg kunne jeg tilrettelegge intervjumetoden gjennom å ta utgangspunkt i barnas interesser, noe som hadde vært vanskelig hvis jeg ikke hadde hatt en relasjon til barna fra før av. På den andre siden kan dette også utgjøre et

problem, da kjennskapen til barnets måte å uttrykke seg på kan føre til at viktige bidrag går tapt. Berger (2015) påpeker at intervjuobjekter kan holde tilbake informasjon hvis de antar at intervjueren allerede forstår hva de mener. Med disse faktorene som bakteppe blir det tydelig at min relasjon til barna er en viktig brikke i gjennomføringen av metoden. Intervjudeltakerne i denne studien er ikke mine elever, men de er elever på skolen der jeg jobber. Det finnes med andre ord en pre-eksisterende maktrelasjon mellom meg som intervjuer og dem som intervjudeltakere. Jeg har også en rikere relasjon til noen av deltakerne enn til andre. Noe av innholdet i relasjonene, som tillitsgrad og åpenhet/lukkethet, er det mulig for meg å sette ord på, mens andre aspekter, som for eksempel personlig kjemi, er vanskeligere å både forstå og kommunisere, men har utvilsomt innflytelse på intervjuets gang.

Siden rekrutteringen ble gjort gjennom mitt eget nettverk, kan man argumentere for at dette var et *bekvemmelighetsutvalg*, det vil si et utvalg der forskeren har gjort det som er bekvemmelig eller enkelt for seg selv (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Jeg mener dog at denne unike muligheten, å kunne forske med barn jeg har en avklart og begrenset relasjon til ved hjelp av pedagogiske metoder de er trygge på, trumfer det faktum at utvalget også var lett tilgjengelig. For å belyse problemstillingen fra flest mulige perspektiver, ville det ha vært ideelt med noen intervjudeltakere med lengre erfaring i montessoripedagogikken. Det vil si eldre elever som har gått på skolen lengre. På grunn av at jeg ikke ønsket å intervju barn som jeg underviste regelmessig, og dermed hadde en etablert lærer-elev-relasjon til, endte jeg opp med et utvalg bestående av elever med 1,5 – 0,5 års erfaring fra montessoripedagogikken.

Det er imidlertid mulig at min opplevelse av at barna føler seg trygge sammen med meg ikke stemmer. Deltakerne kan av ulike grunner ha et komplisert forhold til meg som lærer, noe som igjen kan påvirke både intervjusituasjon og svar. Det finnes også en risiko for at barna ønsker å svare «riktig» for å gjøre meg fornøyd, eller for å fremstå som «flinke» elever. Som Thagaard (2013) påpeker, kan svarene en intervjuperson gir være preget av hvordan vedkommende vil presentere seg selv. Dette kan kobles til studiens symbolsk interaksjonistiske perspektiv: Den mening som skapes i intervjuet som kommunikativ prosess, kan være farget av hva barna tror at jeg forventer av dem. Deres definisjon av situasjonen kan være påvirket av både hvordan de selv ønsker å fremstå, og deres opplevelse av hva som forventes av dem. Dette bidrar i sin tur til å forme interaksjonen mellom intervjuperson og intervjuer, og den meningen vi skaper gjennom vår interaksjon. Det symbolsk interaksjonistiske perspektivet kan derfor betraktes som en måte å sikre at studien står på et hermeneutisk kunnskapsgrunnlag, der forståelse/fortolkning avhenger av konteksten og den situasjonen den skapes i. NSD beskriver et antall forhold man bør være bevisst på når man forsker på egen arbeidsplass (Norsk Senter for Forskningsdata, u.å.). Dobbelrollen man får i denne situasjonen, som jeg diskuterte i forrige avsnitt, er et slikt forhold. Et annet er å sikre at rekrutteringen oppleves som frivillig. Et tredje forhold handler om at man som forsker har taushetsplikt, det vil si at opplysninger som kommer frem i forbindelse med forskningen ikke uten videre kan overføres til arbeidsforholdet generelt. Før jeg avslutter dette delkapittelet vil jeg betone at til tross for at jeg er en del av kulturen jeg har forsket i, betyr ikke det at jeg og deltakerne deler samme opplevelser; de er elever på skolen, og jeg er lærer på skolen. Min nysgjerrighet på deres ekspertise innenfor området «opplevelsen av å være barn på en montessoriskole» har vært essensiell for denne studien.

3.6.6 Barn som medvirkende deltakere i forskning

Forskerens forståelse av barns rolle både i forskning og i samfunnet påvirker hvilke valg som tas under forskningsprosessen (Kellett, 2010). Punch (2002, s. 2) betoner at: «ways of seeing children affects ways of listening to children». Her oppstår et spørsmål om hvordan barn skal betraktes: som sårbare individer der ekstra hensyn må tas, eller som samfunnsaktører på lik linje med voksne? De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sikter på å forene disse to konkurrerende synene på barn. Barn er både en «sårbar gruppe» med særlige krav på beskyttelse, i tråd med deres alder og behov, samtidig som de også er å anse som «sentrale bidragsyttere» i forskning som vedrører deres liv og levevilkår (Backe-Hansen, 2009). Mitt utgangspunkt er en forståelse av barn som marginaliserte i den forstand at deres erfaringer, ønsker og meninger sjelden vektlegges like tungt som de voksnes. Barn er som Punch (2002, s. 6) påpeker også grunnleggende annerledes i at de kan være fysiologisk svakere, ha språklige og intellektuelle begrensninger i forhold til noen som har levd lenger, og at de kan ha kortere oppmerksomhetsspenn. Samtidig mener jeg at barn er aktive og kompetente deltakere i samfunnet, og at deres meninger, opplevelser og tanker kan ha samme tyngde som voksne menneskers, spesielt når det kommer til refleksjoner rundt eget indre og ytre liv. Med meg inn i prosjektet har jeg også Maria Montessoris forståelse av barn. Hun mente at barn har en medfødt lyst til å lære alt om sin omverden, og en higen etter selvstendighet (Montessori, 2006). Montessoripedagogikken gjennomsyses av en dyp respekt for barnet og hva barnet kan utrette.

Innenfor samfunnsforskningen har barn og unge blitt mer synlige, og deres synspunkter og perspektiver blir oftere inkludert som viktige kunnskapskilder. Det har også foregått en intensivering av metodediskusjoner om hvordan unge skal posisjoneres og delta i forskning (Hagen & Lyng, 2019). Abebe, Ursin & Sørensen (2021) viser til at tidligere studier av barn har vært basert på voksnes antakelser og interesser som objektiviserte barnet gjennom å forske *på* det og ikke *med* det. Fra 1990-tallet ble det gradvis vanligere å invitere barn og unge inn i forskningen, fasilisert av såkalt medvirkningsorientert forskningsdesign (Punch, 2002).

Punch (2002) argumenterer for at medvirkningsorienterte metoder er mer barnevennlige og motiverende enn tradisjonelle metoder. Inkludering av unge som medforskere kan ifølge Hagen og Lyng (2019) også brukes som en strategi for myndiggjøring og økt samfunnsdeltakelse. De hevder at barns medvirkning i forskning også har et bredere demokratisk aspekt ved seg, utover det å bidra til samfunnsvitenskapelig kunnskapsproduksjon. De argumenterer for at når barn, gjennom å delta i forskningsprosesser, erfarer mestringsfølelse, stolthet og opplevelsen av å høre til og ha en betydning for andre, kan det i sin tur gi både kompetanse og motivasjon til å bidra som kunnskapsprodusenter i eget lokalsamfunn og til videre samfunnsdeltakelse.

3.7 Min forskning

3.7.1 Utvalg

På grunn av at jeg ville undersøke barns opplevelser av montessoripedagogikken, var det en selvfølge å velge intervjupersoner fra en montessoriskole. Allerede fra start hadde jeg et sterkt ønske om at barna ikke bare skulle bli viktige bidragsyttere, men at de også skulle få oppleve intervjuprosessen som meningsfull og kanskje til og med lære noe av den. Jeg så min studie som en anledning til å gi fire barn reell definisjonsmakt gjennom å prioritere og viderefremde deres perspektiver.

I neste trinn måtte jeg overveie om utvalget skulle bestå av elever jeg kjente fra før av, eller om jeg skulle kontakte andre montessoriskoler i Norge, og dermed intervju barn jeg ikke hadde noen relasjon til. Her valgte jeg å vektlegge de nevnte vurderingene som Johnson et al beskriver hva gjelder fordeler med å kjenne sine intervjupersoner. På bakgrunn av dette, og med tanke på prosjektets tidsmessige rammer, bestemte jeg meg for å intervju barn på min egen arbeidsplass.

Av hensyn til forskningens nøytralitet valgte jeg å ikke rekruttere elever jeg regelmessig underviste eller hadde ansvar for i skolehverdagen. Da jeg hadde utelatt elever som jeg hadde undervisningsansvar for, sto jeg igjen med en elevgruppe på i underkant av 20 elever, som gikk på 1. og 2. trinn. For disse elevene var jeg en lærer som jobbet på skolen, men relativt sjelden med deres elevgruppe. Med andre ord var elevene barn jeg delvis kjente, men ikke hadde undervisningsansvar for. Etter at jeg hadde konsultert med mine kollegaer, sendte jeg ut informasjonsskriv med samtykkeerklæring til foresatte i den utvalgte rekrutteringsgruppen (vedlegg 3 og 4). Før jeg sendte ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte hadde jeg bestemt meg for et maksantall deltakere på seks stykker, og et minimum på tre. Jeg fikk samtykkeerklæringer fra totalt fem par med foresatte. Da jeg hadde et passende antall potensielle deltakere å ta utgangspunkt i, begynte jeg med forskningsmetodens første del, nemlig undervisningsopplegget om temaet intervju, som i denne oppgaven blir referert til som *presentasjonen*. Denne presentasjonen ble gjennomført med totalt fire elever. Presentasjonene ble holdt i to omganger, med to elever i hver presentasjon. Deretter ble elevene spurt under fire øyne om hvorvidt de ønsket å delta på et lengre intervju med meg som intervjuer, ved en senere anledning. Samtlige elever svarte ja. Av hensyn til personvern har barna fått nye navn: Lukas 7 år, Emma 7 år, Frida 7 år og Oliver 6 år. Medelever som omtales i intervjuene har også blitt tildelt pseudonymer.

3.7.2 Klassen og miljøet

De fire intervjudeltakerne Lukas, Emma, Frida og Oliver går i en klasse med i underkant av 20 elever. Klasserommet, som i denne oppgaven går under montessoribegrepet *miljøet*, skiller seg fra andre klasserom ved at barna har større grad av frihet til å bevege seg. er stort og luftig; lave hyller er utplassert i rommet, og på hyllene ligger materiell, kategorisert etter fagområder; midt i rommet ligger et stort teppe som klassen samles på når lærerne trenger alles oppmerksomhet samtidig. Miljøet har også bord som barna kan velge å jobbe ved, og det står i tillegg noen få pulter utplassert på forskjellige steder. Her kan barna velge å sitte hvis de ønsker å jobbe alene. Barna har som regel tre presentasjoner á 10-30 minutter per dag, den øvrige tiden disponerer de selv. På

denne montessoriskolen har barna to arbeidsøkter á 3 og 1,5 timer, noe som betyr at barna disponerer mye av skoledagen selv.

3.7.3 Fase 1: Presentasjon

Tre av barna i dette prosjektet var 7 år gamle, mens én var 6, og det var dermed ingen selvfølge at de visste hva et intervju var. For å sikre barnas kunnskapsgrunnlag var det hensiktsmessig å lage et undervisningsopplegg (presentasjon) der de fikk mulighet til å både lære om temaet intervju, og erfare de rollene et intervju legger opp til. Planleggingsdokumentet ligger som vedlegg 2, og viser fremgangsmåten jeg brukte for å legge til rette for en intervjusituasjon der barna både var trygge og motiverte til å gi meg innsikt i deres opplevelser på skolen.

Som det fremkommer i planleggingsdokumentet, hadde jeg også et annet mål med presentasjonen, nemlig å bevisstgjøre barna på at et intervju ikke har noen riktige eller gale svar. Det var viktig å legge til rette for denne forståelsen, da jeg var opptatt av å høre barnas egne opplevelser under forskningsintervjuene. Jeg var bevisst på at barna ikke skulle tro at jeg var ute etter et «korrekt» svar. Det er imidlertid selvfølgelig vanskelig å forsikre seg om dette, spesielt med tanke på den asymmetriske maktrelasjonen som allerede eksisterer i min rolle som lærer og deres rolle som elever.

Etter presentasjonene spurte jeg barna om de hadde lyst til å være med på et annet intervju. Jeg fortalte at jeg forsket på hvordan det er å være elev på en montessoriskole. Barna fikk vite at dette intervjuet ville fortone seg litt annerledes fra det intervjuet vi hadde hatt under presentasjonene. Jeg fortalte at det sannsynligvis ville ta litt lengre tid, at vi skulle være inne i klasserommet, og at det ikke skulle være andre barn til stede. De ble forsikret om at det var greit for deres lærere at de kunne være med på intervjuet dersom de ønsket det selv. Samtlige barn svarte ja til å bli med.

3.7.4 Fase 2: Observasjon

Når utvalget hadde gjennomført presentasjonene om intervju, gjennomførte jeg to runder med observasjoner i miljøet. Disse observasjonene brukte jeg som utgangspunkt for intervjuguiden. Jeg ønsket å observere og notere intervjupersonenes bevegelsesmønster under en arbeidsøkt, for så å bevege meg sammen med barna i det samme mønsteret under forskningsintervjuet.

I de to observasjonsøktene observerte jeg de fire barna og registrerte hvordan de bevegde seg og hva de gjorde i klasserommet. Under begge observasjonstilfellene var jeg i klasserommet under hele økten, fra klokken 8.30 til 11.30. Jeg valgte å observere to elever samtidig ved hver økt, og måtte derfor noen ganger prioritere én av dem. Dette skjedde for eksempel når én av barna hadde en presentasjon ute i gangen. Dette betyr at jeg med stor sannsynlighet gikk glipp av noen hendelser.

Under observasjonene så jeg både etter barnas bevegelsesmønster og etter de valgene barna foretok under økten. Hva jobbet de med? Hvem jobbet de med, og hvor var de når de jobbet? Hvilke interaksjoner hadde de med andre elever og med lærere? Hvordan bevegde de seg i klasserommet og hvor oppholdte de seg mest? Jeg prøvde under observasjonene å fange et helhetsbilde av hva barna gjorde i miljøet, for å kunne plukke frem konkrete eksempler når jeg stilte spørsmål under forskningsintervjuene.

Etter observasjonene satt jeg med en stor mengde notater; på bakgrunn av informasjon derfra laget jeg en intervjuguide til hver elev. Disse ble tatt med inn i intervjuene, men det varierte i hvor stor grad jeg brukte dem. De fikk en funksjon som et slags kart, og ble brukt som oppskriften på det narrative jeg hadde observert i

øktene. Spørsmålene var skrevet i kronologisk rekkefølge, og når vi under intervjuet gikk gjennom hvordan observasjonsøkten hadde vært, ble spørsmålene et hjelpemiddel for å følge bevegelsesmønsteret. Guiden ble også laget med utgangspunkt i at det skulle være mulig å bevege seg utenom planen, da intervjuet var semistrukturert.

3.7.5 Fase 3: Forskningsintervju

Observasjonene jeg gjorde i fase 2 ble et stillas for både meg og barna i forskningsintervjuene. De bidro til at jeg og barna kunne plukke frem opplevelser fra en tidligere økt, som barna kunne bruke for å forklare opplevelser i klasserommet, og dermed også la meg ta del i hvordan dette var for dem. Både presentasjonene og observasjonene var forberedende arbeid til selve forskningsintervjuene som jeg nå skal gjøre rede for.

Gjennomføring av forskningsintervjuene

Samtlige intervjuer startet med at jeg refererte tilbake til presentasjonene vi hadde hatt. Her minnet jeg også barna om at det ikke fantes noen svar som var feil. Jeg forklarte at de hadde mye kunnskap som jeg ikke hadde, nemlig kunnskapen om hvordan det var å være barn på en montessoriskole, og at jeg gjerne ville stille noen spørsmål om det. Her var jeg også tydelig med hensikten med observasjonsøktene, og forklarte at jeg hadde skrevet ned noen ting fra disse øktene som jeg syntes var spennende, og som jeg hadde noen spørsmål om. Jeg tok opp samtalen samtidig som vi bevegde oss i det nevnte bevegelsesmønsteret.

Under alle de fire intervjuene lot jeg barna jobbe videre hvis de hentet frem et materiell eller en oppgave. Det skulle finnes en trygghet i at de fikk følge sine impulser og vise frem og jobbe med det de ønsket å jobbe med. Det hendte flere ganger at barna hentet frem og begynte å jobbe videre med arbeidet de hadde jobbet med under observasjonsøktene. De ble påmint om et arbeid de hadde gjort, og når jeg spurte videre om hvor, hvordan eller med hvem de hadde arbeidet med, så hentet de ofte frem materielle og satte seg akkurat der de hadde sittet under observasjonsøktene. De fikk jobbe videre med materialet samtidig som vi fortsatte prate.

Evaluering av forskningsintervjuene

Intervjuene var designet med utgangspunkt i barnas forutsetninger. Barna hadde mange refleksjoner om sin egen situasjon og livet på skolen, og deres kompetanse på egen ekspertise opplevde jeg til tider slående. Jeg så også tegn til at barna trivdes i intervjusituasjonen. I intervjuet med Frida fikk jeg tydelige indikasjoner på at hun opplevde intervjuet som spennende, og at hun ville fortsette å prate lenger enn planlagt. Etter at Lukas og jeg hadde slått av opptakeren takket han meg for at han hadde fått snakke om «ting som var vanskelige». Dette tolker jeg som et tegn på at jeg lyktes med å gjøre intervjuene til positive opplevelser for Frida og Lukas. Emma og Oliver ga også de indikasjoner på at de trivdes i intervjusituasjonen i form av ansiktsmimikk og motorisk understreking av meningsinnhold.

I tre av fire intervjuer opplevde jeg at jeg klarte å tilrettelegge for en samtale der barna kunne prate om hvordan de opplevde skolen. Intervjuene med Lukas, Emma og Frida var innholdsrike meningsutvekslinger som ga meg mye innsikt i hvordan de hadde det. Dette kan tolkes som at barna mestret intervjusituasjonen, hvilket i sin tur kan ha bidratt til at de opplevde forskningsprosessen som meningsfull. På grunn av den

asymmetriske maktrelasjonen som eksisterer mellom barna og meg er det vanskelig å si så mye om deres opplevelser av selve intervju situasjonen. Jeg tror imidlertid at både barnas mestringsfølelse og studiens kvalitetssikring kunne ha blitt forsterket av en oppfølgingssamtale i etterkant av intervjuene, der barna hadde fått mulighet til å evaluere opplevelsen. Dette hadde vært særlig interessant med tanke på at studiens delmål er knyttet til et ønske om at barna skulle oppleve mestring, deltakelse, og seg selv som reelle bidragsyttere i studien. En slik oppfølgingssamtale hadde kunnet styrke prosjektets reliabilitet og validitet.

Utfordringer under intervjuene

Intervjuformen førte med seg noen utfordringer med hensyn til lyd kvalitet og fortolkning av utsagn under transkriberingsprosessen. Bevegelsen i rommet bidro til at jeg noen ganger slet med å høre hva som ble sagt når jeg transkriberte intervjuene. I tillegg opplevde jeg av og til av opptakeren var et forstyrrende element. Oliver ble for eksempel distraheret av mobiltelefonen ved et flertall tilfeller, og dette kan ha vært en bidragende faktor til at intervjuet med ham ble mer oppstykket og mindre flytende. Det var kunstig at opptakeren var med oss overalt, og det ble noen ganger en forstyrrende avbrytelse at jeg hele tiden måtte passe på å plassere den i nærheten av barna. For å prøve å ufarliggjøre opptakeren lot jeg barna skru den av og på i starten og slutten av intervjuene.

Tre av de fire intervjuene ble gjennomført på 30 minutter, i henhold til planen, mens Olivers intervju ble forkortet på grunn av tidsbegrensninger. Jeg opplevde også at dette intervjuet ble mindre fyldig enn de andre tre. Oliver var mindre verbalt nyansert og strevde innimellom med å svare med annet enn enstavelsesord. Oliver og jeg hadde hatt få felles opplevelser sammen, i motsetning til de andre tre, som jeg hadde tilbrakt mer tid sammen med. Utgangspunktet var dermed at jeg hadde mer nyanserik relasjon og flere felles referansepunkter til de tre andre enn til Oliver. På grunn av ytre omstendigheter kom jeg og Oliver dessuten i gang med intervjuet litt senere enn planlagt. Dette gjorde at jeg opplevde situasjonen som stresset. Intervjuet med Oliver var også det siste som ble gjennomført. Jeg hadde på det tidspunktet hatt tre innholdsrike intervjuer, og opplevde at informasjonsbehovet allerede var ganske tilfredsstillende, noe som kan ha påvirket min motivasjon. En annen årsak kan ha vært at jeg ikke lyktes i å stille de riktige spørsmålene for å gjøre Oliver tilstrekkelig trygg eller motivert til å dele sine tanker og opplevelser. På grunn av dette er også Olivers bidrag til diskusjonsdelen begrenset.

3.8 Dataanalyse

3.8.1 Transkripsjon

Alle transkripsjonene ble gjennomført samme dag som intervjuene. Jeg ønsket å ha dem friskt i minne, og ville ikke risikere at informasjon gikk tapt. På denne måten kunne jeg supplere viktig informasjon som ikke nødvendigvis lot seg utlede fra lydopptakene. Dette var særlig viktig med tanke på at det var mye bevegelse under intervjuene. Det skjedde ved flere tilfeller at både jeg og barna refererte til steder i rommet (for eksempel: vi går *hit*, eller jeg liker å sitte *der*). I og med at transkripsjonene ble gjennomført umiddelbart etter hvert intervju kunne jeg føre inn denne informasjonen, altså hvor «der» var, i transkripsjonene. Jeg valgte å gjøre transkripsjonene relativt detaljerte. Med hensyn til form og flyt har jeg dog gjort noen reduksjoner når jeg har satt inn eksempler fra transkripsjonene i drøftings- og diskusjonsdelen. Disse endringene ble gjort med forbehold om at de måtte ha minimal påvirkning på meningsinnholdet i utsagnene.

Etter at jeg hadde transkribert intervjuene brukte jeg den nevnte metoden beskrevet i kapittel 3.4. Under dataanalysen ble barnas forskjellige friheter tydelige, og det ga mening å koble sammen disse med problemstillingen, nemlig hvilke behov barna uttrykte. De tre hovedkategoriene ble derfor: «behov vedrørende friheten til å velge arbeid», «behov vedrørende friheten til å variere arbeidskamerater» og «behovet vedrørende friheten til å variere arbeidsplass». Mange utsagn passet inn i flere kategorier, og ble derfor plassert enten i to, eller alle tre kategorier. Gjennomgående for alle kategoriene er at interaksjonen med andre barn går som en rød tråd i det barna forteller.

4 Funn og drøfting

I følgende kapittel presenterer jeg mine funn, og argumenterer for hvordan de kan tolkes i lys av problemstillingen: Hvilke behov opplever fire montessorielever som viktige for å mestre skolen, og hva kan funnene fortelle oss om hvordan en *grunnleggende inkluderende tilnærming* innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet kan se ut? Problemstillingens første hovedsetning, «Hvilke behov opplever fire montessorielever som viktige for å mestre skolen», spør etter studiens funn. Intervjupersonenes behov blir redegjort for i det kommende kapitlet, og er nært knyttet til interaksjon med klassekamerater, lærere og miljøet. Problemstillingens leddsetning «hva kan funnene fortelle oss om hvordan en *grunnleggende inkluderende tilnærming* innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet kan se ut?», etterspør en diskusjon rundt funnene. Oppgavens diskusjon bruker symbolsk interaksjonisme, sosial kognitiv teori og sosiokulturell teori for å analysere funnene i sammenheng med diskusjoner om spesialpedagogiske praksiser for et inkluderende fellesskap. Jeg har valgt å integrere studiens funn og diskusjonen rundt disse funnene i samme kapittel av oppgaven.

4.1 Behov som vedrører friheten til å velge arbeid

Innen montessoripedagogikk, kognitiv læringsteori og sosiokulturell læringsteori vektlegges medelevers rolle i utviklingen av individet. I mine intervjuer forteller barna at medelever hjelper dem med å velge skolearbeid og motiverer dem til å arbeide med skolearbeid. I følgende eksempel forteller Lukas hvorfor han deltok i en presentasjon han egentlig ikke var satt opp på. Han skulle i utgangspunktet være med i en mattepresentasjon senere under den samme arbeidsøkten, men under observasjonen la jeg merke til at han i stedet deltok i en tidligere presentasjon med samme tema, om en såklart «addisjonsslange», sammen med en annen elevgruppe.

Lukas – ja fordi jeg hadde lyst å være med sammen med Daniel og jeg hadde lyst å gjøre den (presentasjonen) med en gang sånn at jeg ble ferdig med den fordi slangen var for lett fordi den var matte.

I en annen del av intervjuet forteller Lukas at Daniel er en av hans to beste venner i klassen. Eksemplet over kan tolkes som at Lukas hadde behov for å få undervisning sammen med en venn. Han forteller også at han ønsket å bli ferdig med presentasjonen fordi den var «for lett», hvilket viser til et annet behov, som ikke er direkte koblet til interaksjon med andre, men derimot kan knyttes til den nærmeste utviklingssonen.

I intervjuet med Emma får hun et spørsmål om hvordan hun velger materiell å jobbe med i miljøet. Hun svarer at hun finner støtte i å se hva hennes medelev arbeider med (intervjuer betegnes i det følgende som «I»):

I – Er det alltid sånn at du vet hva du har lyst til å gjøre?

Emma – Nei. Jeg gjør ikke alltid det.

I – Og hva gjør du da. Når du ikke vet hva du har lyst til å gjøre?

Emma – Da bare går jeg rundt og ser hva Amira holder på med for eksempel.

I dette eksempelet kan man argumentere for at Amira fungerer som en attraktiv modell eller en signifikant andre, som Emma henter inspirasjon fra for å få hjelp med valg av arbeid. Hun mestrer altså denne skolesituasjonen ved hjelp av en medelev som påvirker

hennes valg i et montessorimiljø. Man kan betrakte det som at Emma får støtte til å nå den nærmeste utviklingssonen ved hjelp av sin medelev. Uten Amira befinner hun seg på det aktuelle utviklingsnivået, der hun ikke ennå har mestret å ta et valg, men med Amiras hjelp kan hun nå den nærmeste utviklingssonen, i den forstand at Amira kan hjelpe henne med å ta det nødvendige valget. Hennes arbeid er med andre ord et resultat av interaksjon med medelever i klasserommet. Det er dog ikke gitt at medeleven er sysselsatt med fornuftig arbeid. Dersom Amira driver med noe hun kanskje ikke burde gjøre, finnes det en risiko for at Emma også dras inn i denne aktiviteten. Hvis Amira på den andre siden arbeider med en fornuftig arbeidsoppgave, er det en sjanse for at Emma motiveres til å arbeide med noe faglig. I begge tilfeller kan man konkludere med at tilgangen til en tilgjengelig, attraktiv modell er betydningsfull for Emmas mestring. I Emmas frihet til å velge arbeid, tilskrives Amira et ansvar for å hjelpe Emma med å bruke denne friheten på en fornuftig måte. I det neste eksempelet diskuterer jeg hvordan slikt ansvar og slike roller kan ha betydning for opplevelsen av inkludering i fellesskapet, og hvordan dette kan ses i relasjon til spesialpedagogisk støtte.

Et eksempel, som er nærmere knyttet til barnas behov i sammenheng med den faglige utviklingen, er når Frida beskriver hvordan hun og en annen elev fikk hjelp av en medelev da de strevet med en matematikkoppgave:

I – Og hva gjør man egentlig hvis man strever med noe da?

Frida – Spør om hjelp av en voksen eller spør noen annen om hjelp.

I – Jaa. Får man hjelp når man gjør det?

Frida – Ja. Hvis noen ikke kan hjelpe, så går det bare an å spørre noen andre.

I – Så da går det an å spørre de voksne. Og andre elever?

Frida – Ja.

I – Ja det er fint da.

Frida – En gang fikk vi en matteoppgave som jeg og Elba syntes var supervanskelig. Da spurte vi Mattias og han hjalp oss veldig mye, han ga oss til og med en presentasjon!

I – Hvordan var det da?

Frida – Rart og fint.

Frida beskriver at dette var en oppgave som var «supervanskelig», hvilket kan tolkes som at den ville vært umulig for Frida og Elba å mestre uten hjelp. Mattias ble i denne situasjonen stillaset de trengte for å nå den nærmeste utviklingssonen, slik at de lyktes med oppgaven. Ifølge Banduras teori om forventning om mestring er andres suksess en indikator på at man selv kan klare en oppgave. Det er, som tidligere nevnt, i følge Olausson, mer effektivt når noen som er lik en selv lykkes med noe. I dette tilfellet kan man derfor si at det å observere at Mattias lykkes med oppgaven, sannsynligvis ga Frida og Elba en høyere forventning om mestring, enn om de hadde fått hjelp av en lærer. Frida forteller dessuten at Mattias hadde en presentasjon for henne og Elba, hvilket medførte at han ga dem en verbal instruksjon om hvordan oppgaven kunne løses. Som nevnt, er et slikt verbalt budskap fra medelever, ifølge Bandura, viktig for mestringsforventning, og bidrar til å forme oppfatningene barna har om seg selv. Dette eksempelet viser tydelig hvordan barnas behov dekkes av interaksjon i klasserommet – her uten vokseninvolvering.

Det kan dog ikke betraktes som en selvfølge at en elev skal mestre hverken det å spørre medelever om hjelp, eller å håndtere en forespørsel om hjelp. Det Frida beskriver er en meget vellykket interaksjon mellom tre elever, som har hatt som forutsetning at

Frida og Elba har opplevd det trygt nok å spørre Mattias og hjelp, og at Mattias har opplevd det som trygt nok å gi hjelp. Denne tryggheten kan ses i lys av barnas erfaring med å jobbe i et montessorimiljø. I denne situasjonen kan man derfor anta at Frida og Elba hadde noen tidligere erfaringer med at Mattias var en som kunne løse slike typer matteoppgaver, og eventuelt også noen som sa ja når man spurte om hjelp. Som tidligere beskrevet, handler symbolsk interaksjonisme om å bruke erfaringer fra fortiden, for å forutsi og forstå hva som kommer til å skje. I følge Thomas' teorem hadde Frida og Elba en forventning om Mattias' reaksjon på deres forespørsel. I denne sammenhengen kan vi først og fremst tolke Frida og Elbas forespørsel til Mattias som at de spurte ham om hjelp, fordi de i større eller mindre grad antok at han skulle si ja. Dette kan kobles til begrepet definisjonen av situasjonen, da Frida og Elba kan ha brukt huskede eller glemte erfaringer fra fortiden for å definere Mattias som hjelpsom. I tillegg kan man anta at deres erfaringer med å observere Mattias lykkes med andre matematiske oppgaver, bidro til at akkurat han ble spurt.

Som nevnt krever tilhørighet til et sosialt og faglig fellesskap at deltakerne føler seg som reelle bidragsyttere. Hvis vi antar at Mattias opplevde seg selv som meningsfull i denne situasjonen, og at Frida og Elba også opplevde at de fylte en meningsfull rolle for Mattias, der han fikk mulighet å vise frem sine kunnskaper, så kan denne situasjonen klassifiseres som et samspill mellom reelle bidragsyttere. I denne oppgaven forstås opplevelsen av tilhørighet som en forutsetning for et inkluderende fellesskap. Dette eksempelet demonstrerer hvordan det å gjøre barna til bidragsyttere gjennom å gi dem frihet til å ta ansvar for, og gi ansvar til, hverandre, kan være en mulig vei til et inkluderende fellesskap. Fra et spesialpedagogisk perspektiv avhenger dette av at alle elever, uansett forutsetninger og behov, får erfare å både spørre og selv bli spurt om hjelp med oppgaver og gjøremål. En grunnleggende inkluderende tilnærming bør ut ifra dette argumentet legge til rette for at alle deltakere gjøres til bidragsyttere, og der barna er avhengige av hverandres kunnskap. Her har spesialpedagoger og pedagoger ansvar for å legge til rette for hvilken kunnskap som defineres som verdifull, og hvilken hjelp som defineres som meningsfull. Hvis alle barn og unge skal oppleve seg selv som bidragsyttere, så må forståelsesrammen for «verdifull kunnskap» gjøres bred. Den spesialpedagogiske støtten som trengs for å bygge et inkluderende fellesskap er fra dette perspektivet å legge til rette for en dynamisk elevgruppe som trenger hverandre på forskjellige måter i forskjellige forstand.

I avsnittet over argumenterer jeg for at Frida og Elba spurte Mattias om hjelp på bakgrunn av hans matematiske kompetanse. Det hadde med andre ord vært lite sannsynlig at jentene hadde spurt en elev med for eksempel matematikkvansker, om hjelp. Det er heller ikke sikkert at en elev med for eksempel utagerende atferd, eller med andre typiske avvikende interaksjonsmønstre, hadde blitt spurt, til tross for at denne eleven hadde hatt de nødvendige matematiske kunnskapene for å hjelpe dem med oppgaven. Litt senere i intervjuet med Frida nevner hun at hun har noen preferanser for de behovene hun har for hjelp til å velge arbeid:

I – Okei. Og hva gjør man hvis man går rundt og så er man ikke helt sikker. Av og til så jeg at det var noen elever som gikk rundt, og kanskje de tenkte «jeg vet ikke helt hva jeg skal jobbe med akkurat nå». Og så lurte jeg på hva man gjør hvis man ikke klarer å velge?

Frida – Vet ikke man kan jo kanskje spørre om hjelp men hvis det er noen som er veldig sann bestemte så er det ikke så veldig gøy å spørre dem.

I det forrige eksempelet argumenterte jeg for at Frida hadde gjort seg noen tidligere erfaringer med sin medelev Mattias, og at han kan ha blitt spurt på grunn av at Frida har observert ham i arbeid med lignende matematiske oppgaver tidligere. Ut ifra dette eksempelet kan man anta at faglig matematisk ekspertise ikke er nok for å bli kvalifisert som en attraktiv modell, eller noen å støtte seg til for å nå den nærmeste utviklingssonen, i hvert fall ikke når det kommer til hjelp med å velge arbeid. Frida sier at hun *ikke* spør noen som ifølge henne har en uønsket egenskap, nemlig å være «bestemte». Også dette utsagnet kan ses som et eksempel på Thomas' teorem. Frida velger ut hvem som blir betydningsfull, basert på noen preferanser hun har for ønsket respons. Her er det også viktig å påpeke at det å være «bestemte», kan være en uønsket egenskap, ifølge Frida, men en ønsket egenskap for en annen elev. Man kan imidlertid anta at Frida spør om hjelp fra de elevene hvis respons hun er trygg på. Hvis vi leker med tanken om at Frida har medelever rundt seg som utviser interaksjonsmønstre som ikke passer inn i hennes definisjon av en ønsket respons, så ekskluderes de fra å kunne bli betydningsfulle bidragsytere for henne. Dette kan hypotetisk sett være elever med språkvansker, sosiale vansker, funksjonsvansker eller elever med utfordringer som bidrar til at hjelpen blir mindre tilgjengelig for en elev som Frida. I dette tankeeksperimentet kan man derfor argumentere for at alle elever, inkludert de uten definerte vansker eller store særskilte behov, trenger en forståelsesramme for at mennesker ikke alltid responderer slik man ønsker eller forestiller seg. Ifølge symbolsk interaksjonisme skapes mening i samhandling. To personer som opplever den samme hendelsen kan beskrive den på forskjellige måter avhengig av hvordan de tolker og oppfatter den. Å hjelpe barna med å definere forskjellige situasjoner blir derfor avgjørende for deres handlinger både i forkant og i etterkant. Tidligere har jeg beskrevet hvordan en terapeut hjelper en klient med å definere begeret som halvfullt istedenfor halvtomt. På samme måte kan det spesialpedagogiske arbeidet være essensielt for å omdefinere en hel elevgruppes forståelsesramme for hvilken atferd, hvilke reaksjoner, og hvilke sosiale interaksjonsmønstre man kan forvente å møte hos andre. For å knytte dette tankeeksperimentet sammen, kan man derfor argumentere for at den støtten som trengs for å gjøre hverandre til betydningsfulle bidragsytere i en setting som denne, og dermed bygge opp et inkluderende fellesskap, er å hjelpe barn med å erfare og bygge brede forståelsesrammer for sosial interaksjon. I dette ligger både forståelse for hvordan de symboler og signaler man selv sender ut kan tolkes hos andre, og forståelse for at andre kan ha interaksjonsmønstre som avviker fra ens egne.

Ut ifra premisset om at meningsskapning skjer i samhandling, blir avvikende sosiale mønstre kun avvikende hvis fellesskapet definerer dem som avvikende. Det som er avvikkende er gjerne synonymt med det som er fremmed. På denne måte kan det argumenteres for at det er viktig at det ikke kun er spesialpedagoger, lærere, assistenter eller andre voksne som har en god forståelse for det brede spekteret av menneskers utfordringer, behov og forutsetninger, men også at alle barn som inngår i fellesskapet har det. La oss si at Frida går i klasse med en elev hvis interaksjonsmønster er preget av lite øyekontakt, lite minespill og monoton stemme. Hvis Frida spør denne medeleven om hjelp, og blir møtt av symboler hun definerer som avvisende, er risikoen at hun opplever sitt initiativ og sin forespørsel om hjelp som uønsket. Det er dermed kanskje mindre sannsynlig at hun spør denne eleven om hjelp igjen, uavhengig av om hun fikk den hjelpen hun trengte. Tanken om at nået, innenfor symbolsk interaksjonisme, blir integrert i nye erfaringer og vurderinger, betyr at medelevens muligheter for å bli til bidragsytere for Frida ved et senere tilfelle, minker. Hvis imidlertid Frida har en forståelsesramme for interaksjon som innlemmer hennes medelevs symboler, kan hun

definere situasjonen annerledes. Ved å hjelpe Frida med å ta hennes medelevers perspektiv, tar vi bort det Frida oppfatter som fremmed i den andres interaksjonsmønster. Ut ifra teorien om modellering og attraktive modeller er vi generelt mer tilbøyelige til å observere og imitere personer som ligner oss selv enn de som fremstår som svært annerledes. Hvis skolen lykkes med at fellesskapet ikke definerer noen som svært annerledes, er det, ut ifra dette perspektivet, mer sannsynlig at skolen får et større mangfold av attraktive modeller. Elevgrupper som er berikede med mangfold, og der kunnskapen om mangfoldets forskjellige forgreininger gjøres tilgjengelig for barna, kan man omdefinere avvikende atferd til atferd som av forskjellige grunner gir mening. Fra dette ståsted er det selve mangfoldet som er nøkkelen til det inkluderende fellesskapet, der det spesielle omdefineres til å integreres som en selvfølgelig del av det allmenne. Denne tankegang stemmer overens med både FNs barnekonvensjon og Salamanca-erklæringen, der det framheves at spesialundervisning ikke kan utvikles isolert, men må være del av en reform av hele skolen og undervisningen. Praksiser som gjør barna i stand til å bli hverandres attraktive modeller bør derfor prioriteres i en inkluderende tilnærming av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.

De argumentene jeg har diskutert over, med symbolsk interaksjonisme som en slags nøkkel til et inkluderende fellesskap, kan selvfølgelig ikke innebære at alle interaksjonsmønstre og all atferd skal aksepteres. Løsningen på voldelig atferd kan for eksempel ikke være å normalisere den. Jeg vil imidlertid hevde at også når det kommer til utagerende atferd som må reguleres, kan symbolsk interaksjonisme fungere som en nøkkel. Innen symbolsk interaksjonisme sier man ikke at mennesker *er*, men at mennesker *gjør*. Istedenfor å si at en person *er* voldelig, så beskriver man at hen *oppfører seg* voldelig i en gitt situasjon. Fra dette perspektivet blir det essensielt å finne ut mer om den gitte situasjonen: hva er det i den som gjør at eleven oppfører seg voldelig? Tanken om at all atferd kommer fra et sted er ikke ny innenfor hverken pedagogikk eller spesialpedagogikk, men det jeg argumenterer for i denne oppgaven er verdien av å gi elevene tilgang til denne måten å ta hverandres perspektiv på. Om det spesialpedagogiske arbeidet kan gi verktøy til fellesskapet som gjør barna i stand til å forstå hverandre bedre, mener jeg at det er mulig å bygge positive psykososiale miljøer der barn forstår hverandre som dynamiske individer.

4.2 Behov som vedrører friheten til å velge arbeidskamrater

I intervjuet med Lukas snakket vi om hvordan det er når medelever vil bli med på det arbeidet man holder på med:

I – Ja så du liker godt å jobbe med dem?

Lukas – Faktisk er det mine eneste venner

I – Så hva skjer når de to vil bli med?

Lukas – Da får dem bli med

I – Hva skjer hvis noen andre spør om dem får bli med da?

Lukas – Det er fortsatt greit hvis de lover å ikke bråker.

I – Ja, hva gjør du hvis noen blir med, og bråker?

Lukas – Da går jeg vekk.

Man kan tolke eksempelet over som at Lukas gir innpass til sine to venner på grunn av de rollene de fyller for ham. Han gir også innpass til andre, som han ikke klassifiserer som sine venner, men da kan det virke som at det stilles større krav til vedkommende.

De må, ifølge Lukas, «ikke bråke», fordi da går Lukas vekk, og interaksjonen og den eventuelle lærings situasjonen blir endret, eller i verste fall avbrutt. For at Lukas ikke skal gå vekk, må den/de nye deltakeren/deltakerne være med på Lukas' premisser. En annen mulig løsning hadde vært om Lukas tok de nye deltakernes perspektiv, og forklarte hvilke regler som gjaldt for interaksjonen. Hvis han etablerer at bråk ikke er akseptabelt, har de nye deltakerne helt andre forutsetninger for å mestre aktiviteten. Situasjonen er dermed enten avhengig av at alle deltakerne allerede forstår reglene for interaksjonen, eller at Lukas lykkes med å ta de nye deltakernes perspektiv og forklare reglene for dem. Konsekvensene av flere lignende mislykkede interaksjoner kan få store følger. Hvis en av Lukas' klassekamerater gjentatte ganger opplever at Lukas går vekk under et samarbeid, så vil det sannsynligvis oppleves som avvisende. Det er til og med en risiko for at Lukas til slutt svarer nei på spørsmålet om de/den andre eleven kan delta i aktiviteten. Slike nederlag vil påvirke både Lukas og hans medelevers forventninger om mestring, i og med at de kan bidra negativt til deres opplevelser av tidligere suksess, andres suksess og kollektiv suksess.

I det følgende utdraget beskriver Frida en lignende situasjon som Lukas', hvilket kan tyde på at venner i dette tilfellet har en annen grad av beskyttelse enn andre medelever:

Frida – Jeg hadde ønsket at noen voksne hadde gjort noe, men jeg klarte ikke å si ifra.

I – Nei. Det kanskje ikke er så enkelt. Alltid.

Frida – Nei. Spesielt når det er venner som bråker.

I – Naai. Okei. Hvorfor er det ekstra vanskelig?

Frida – Fordi at man vil liksom ikke at de skal få kjeft.

Her tar Frida dessuten opp en interessant problematikk som handler om en konflikt mellom hennes egne behov, samt en redsel for å sette egne venner i en utsatt situasjon. Slike konflikter kan i større eller mindre grad ha innvirkning på elevenes læring og atferd, men også på inkluderingen av andre medelever som ikke betraktes som venner. Å bygge opp og opprettholde venns relasjoner i skolen kan være en meget kompleks sak, og min personlige mening er at arbeid med oppbygging av gode venns relasjoner bør ha høy prioritet i det spesialpedagogiske fagfeltet. Med tanke på vektlegging av sosial tilhørighet kan danne et sikkerhetsnett som gir elevene mot til å håndtere faglige utfordringer, kan det være særlig viktig at elever som strever faglig i skolen får gode forutsetninger og tett oppfølging og støtte i å mestre sosiale relasjoner med jevnaldrende. Det er ut ifra dette tankevekkende at det er de barna som synes å trenge mest støtte fra positive sosiale jevnaldrende relasjoner, oftest er de som blir fratatt dem, i undervisningssammenheng. Som Nordahlrapporten peker på skjer en stor andel av spesialundervisningen utenfor den ordinære klassen. Min studie gir eksempler på elevers behov for interaksjon med andre i utviklingen av faglig og sosial læring. En grunnleggende inkluderende utvikling av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet bør tilrettelegge for positive interaksjonspraksiser mellom barn, der de støttes i å være hverandres attraktive modeller, både faglig og sosialt.

Det å ta noen andres perspektiv kan hjelpe elever med å forstå hverandre, men det er ikke nødvendigvis nok for å underlette en vanskelig interaksjon. Under en av mine observasjoner jobbet Emma og en annen elev, som i mine transkripsjoner har fått navnet Amira, med et butikkmateriell, og etter en liten stund ble også eleven Lisa med på samarbeidet. Jeg la merke til at det ble en del gnisninger under denne felles aktiviteten, så jeg bestemte meg for å spørre mer om det:

Emma – Det gikk bra litt etter hvert men e så begynte hun å snakke om (..) jeg tok litt for mye mat syntes hun og så begynte hun å si «ikke ta for mye» og sånn og så . . . begynte vi å krangle litt og sånn da

I – Mm. Ordna det seg etterhvert eller? Fortsatte dere å krangle eller –

Emma – Ja vi fortsatte å krangle

I – Ja. husker du om dere ble venner i slutten av økten eller?

Emma - Nei

I – Nei

Emma – Vi pleier ikke å bli det

Noe som interesserte meg spesielt mye med denne interaksjonen var at Emma og Amira allerede hadde begynt å spille da Lisa kom og spurte om hun kunne bli med. Jeg la merke til at Emma ikke så særlig fornøyd ut da jentene fikk dette spørsmålet av Lisa, og stilte derfor noen oppfølgingsspørsmål knyttet til interaksjonen:

I – Nei skjønner. Så når hun kom å spurte da, om hun fikk være med –

Emma – Ja hun fikk være med

I – Ja for det hørte jeg at hun fikk. Men så lurte jeg faktisk litt på, jeg tenkte « jeg lurer på hvis Emma og Amira ønsker at hun skal være med, eller hvis de ønsker at hun ikke skal være med», skjønner du?

Emma – Ja jeg sa at jeg hadde i hvert fall lyst til å være alene med Amira og sånn. Fordi at vi, akkurat da hadde vi ikke jobba sammen på en stund så vi hadde vært mye med Paula og Sarah og sånn

I – Ja

Emma – Så da hadde vi egentlig lyst til. Jeg hadde i hvert fall lyst til å jobbe litt alene med . Amira. Så.

I – Skjønner. Ja. Men du sa. Dere sa ja likevel?

Emma – Ja for at hun ikke skulle bli lei seg.

I – Ja

Emma - Og Amira sa at hvis det er nåkka hu ikke liker, så begynner hun å si ifra, og da får vi kjeft.

I – Åja. Okei . . . sånn at. Ja. Hvis dere hadde sagt «nei vi vil jobbe med materiell bare vi to»

Emma – Ehe

I – Hva tror du hadde skjedd da?

Emma – Hu hadde sagt ifra og så hadde vi protestert. Men det hadde ikke hjulpet da hadde voksnan bare blitt enda strengere. Siden ja. Voksne. Noen ganger skjønner ikke voksnan hva poenget vårt egentlig er.

Her virker det som at Emma klarer å ta Lisas perspektiv, men Emmas beskrivelser kan tyde på at det likevel hadde vært fordelaktig med voksenstøtte for å regulere interaksjonen. Emma sier eksplisitt at de voksne ikke forstår henne og Amira i slike konflikter. Det behovet som Emma uttrykker her, er hjelp til å få oppfylt hennes frihet til å variere og velge arbeidskamerater, uten at Lisa skal bli lei seg. Emma trenger med andre ord ikke støtte i å ta noen andres perspektiv, men til å uttrykke sine egne behov på en måte som ikke får negative konsekvenser for en medelev. Fra det symbolsk interaksjonistiske perspektivet der mening skjer i samhandling, er en slik interaksjon både avhengig av at Emma forklarer sine behov på en respektfull måte, og at Lisa tar hensyn til Emmas behov uten at det påvirker hennes selvfølelse. I en inkluderende skole, der barna bør rustes til å bli resiliente samfunnsdeltakere, kan det å trene på å

takle avvisninger være like viktig som å trene på å avvise hverandre med respekt. I innledningen viser jeg til hvordan Vik og Hausstätter argumenterer for at spesialpedagogikk som fagfelt må ta utgangspunkt i at samfunnet er marginaliserende. Hvis barn får erfaringer med å takle avvisning, og støtte i hvordan disse avvisningene kan tolkes, får de også tilgang til nødvendige symboler som kan brukes senere i livet. Jeg tør å påstå at det er stor risiko for at barn i skolen, kanskje særlig de barna som opplever samfunnets barrierer som særlig store, kommer til å oppleve å bli avvist under sin skoletid. En rik forståelsesramme for hvordan å takle vanskelige interaksjoner kan ut ifra et symbolsk interaksjonistisk perspektiv gjøre barn mer resiliente når det kommer til oppgaven med å lære seg å håndtere samfunnets marginaliserende sider. Det blir dessuten enda viktigere å sørge for at skolen rommer et stort mangfold der alle kanskje ikke alltid får være med på alt, men der det alltid finnes andre alternativer å vende seg til. I et inkluderende fellesskap, der barn skal forstå at de er betydningsfulle, men samtidig takle at de ikke alltid kan være den meningsfulle støttespilleren de ønsker å være, bør respektfulle interaksjonpraksiser hele tiden forhandles om.

4.3 Behov som vedrører friheten til å velge arbeidsplass

Redskaper som bygger barnas symboler knyttet til å si nei til sine venner og medelever kan, som diskutert over, være nødvendige for at barna skal være i stand til å ta hensyn til sine egne behov. Frida og Lukas kommer ofte tilbake til at de har behov for å av og til jobbe alene uten å bli forstyrret av sine medelever:

I- Nei. Men når du føler at du vil være ifred. Hvor går du da, i klasserommet?

Lukas – Noen ganger så kan det hende at jeg går litt ut på gangen

I– Ja

Lukas - Eller at jeg bare setter meg her (pulten med én stol)

Frida svarer det samme når hun får spørsmålet om hvor hun går når det bli mye bråk:

I – Mm det skjønner jeg godt. hva gjør du hvis det blir veldig mye bråk da. Hva gjør du da?

Frida – Da går jeg unna og så setter jeg meg på en alenepult.

I – Mm. Synes du at det fungerer bra?

Frida – Ja.

I disse eksemplene uttrykker barna at de benytter seg av alenepultene når de har behov for å arbeide individuelt eller på en plass med mindre støy. Alenepultene er en del av det forberedte miljøet på denne montessoriskolen, og barna har bygd opp noen felles forståelsesrammer for hvilke slags symboler de forskjellige sitteplassene representerer. En *alenepult* er en pult som har én stol, hvilket betyr at kun én person kan sitte der, hvilket i sin tur betyr at dette er en plass for individuelt arbeid der man ikke skal bli forstyrret av andre. To, tre eller fire stoler ved et bord innebærer at det er plass for flere barn, og muliggjør derfor samarbeid. Både Lukas og Frida uttrykker at de har behov for å finne seg en alenepult når de opplever bråk i miljøet. Frida og Lukas bruker forskjellige arbeidsstasjoner avhengig av hvilke behov de har i sitt arbeid. Her kan man argumentere for at alenepulten representerer et symbol som delvis viser til et ønske om å arbeide individuelt, men muligvis også en slags trygghet. Både Frida og Lukas omtaler alenepulten som et fungerende alternativ som man bruker hvis man opplever at samarbeidet ikke fungerer på en annen plass i miljøet. Fra et symbolsk

interaksjonistisk perspektiv kan man dessuten hevde at løsningen med å bytte plass til en alenepult bidrar til å automatisk regulere en interaksjon og kan avverge en potensiell konflikt. Det forberedte miljøet kan i dette eksempelet betraktes som en selvregulerende interaksjon mellom to eller flere medelever. Pultene representerer med andre ord en måte å hjelpe barna til å kunne hjelpe seg selv.

Det tilrettelagte miljøet trenger ikke bare å handle om forskjellige plasser i klasserommet, men også om skolen som helhet. Når Frida får spørsmål om hvor på skolen hun liker å være, så trekker hun frem den sosiale samhandlingen med andre barn som bakgrunn for hennes svar:

I – Hvilken plass på skolen liker du best å være på? Og da er spørsmålet, da handler det om hvis du synes det er best å være i klasserommet, på spiserommet, utendørs eller .

Frida – Mm jeg liker veldig godt å være på spiserommet fordi der forteller vi vitser og gåter og så er det veldig gøy å fortelle vitser og gåter og så da hvis det er veldig gøy vitser så pleier vi å le og sånn.

I – Det høres veldig koselig ut.

Frida – Og så, den jeg liker best å være med.. er vennene mine.

Frida motiverer sitt svar gjennom å trekke frem interaksjonen med sine medelever, og at det er dette som gjør plassen til et godt sted å være. Dette kan tolkes som at Frida uttrykker et behov for å le sammen med sine medelever. På grunn av min kunnskap om skolens rutiner, vet jeg at Fridas klasse har en vitsebok som de pleier å lese høyt fra under lunsjen. Fra et symbolsk interaksjonistisk perspektiv kan denne vitseboken betraktes som et symbol som bidrar til at elevene får en felles forståelsesramme av at spiserommet er et sted der de har det gøy.

I innledningen stilte jeg spørsmålet: Hva slags behov opplever barn i en skole hvis metoder er utformet for å inkludere alle? Eksemplene som jeg har trukket frem i denne drøftingen viser at barna opplever behov knyttet til interaksjonen med andre. Noen av disse behovene blir tilfredsstilt, for eksempel gjennom det forberedte miljøet, og andre må møtes med veiledning fra voksne. Det er mulig at disse behovene er større i montessoripedagogikken, der barna tilskrives mye frihet og mye ansvar, men det er også mulig å teoretisere at de blir mindre over tid, fordi barna tidligere tvinges til å håndtere interaksjoner og konfrontasjoner på daglig basis. Interaksjonen med andre går som en rød tråd gjennom eksemplene, og ut ifra disse kan man anta at barna i min studie opplever den sosiale samhandlingen med andre barn som viktig for å mestre skolen. I oppgavens siste kapittel gjør jeg noen oppsummerende refleksjoner om hvordan en grunnleggende inkluderende tilnærming innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet kan se ut, med utgangspunkt i studiens empiri. Jeg avslutte dette kapittel med et eksempel fra Olivers intervju, der han forteller at det han lengter tilbake til etter en lengre pause fra skolen, er menneskene:

I – Når man har vært borte på ferie sånn. Hva er det man gleder seg til da? Når man skal tilbake på skolen?

Oliver – Eeh. Det vet jeg egentlig ikke.

I – Nei

Oliver – Jo. Å se allesammen

I – Åå. Alle barna eller alle voksne?

Oliver – Alle barna og alle voksne

5 Avsluttende kommentarer og refleksjoner

Min oppgave har tatt utgangspunkt i problemstillingen: Hva kan intervjuer med fire montessorielever fortelle om hvilke behov disse barna opplever som viktige for å mestre skolen, og hva kan funnene fortelle oss om hvordan en *grunnleggende inkluderende tilnærming* innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet bør se ut? Intervjuene med de fire barna som deltok i undersøkelsen kunne fortelle at behovene deres var sentrert rundt aspekter ved sosiale relasjoner med andre barn. Barna forteller at de i stor grad trenger hverandre for å mestre situasjoner i skolen. De trekker frem situasjoner der signifikante andre, i form av medelever, fungerer som det støttende stillaset både i å mestre faglige oppgaver og i å finne motivasjon til å arbeide i klasserommet. Funnene har blitt brukt for å diskutere den inkluderende retningen på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet som Nordahl et al. etterlyser. Min studie argumenterer for at en grunnleggende inkluderende tilnærming innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet bør fokusere på tilrettelegging for at barn og unge blir reelle bidragsyttere i skolen, å tillate praksiser som gjør barna i stand til å bli hverandres attraktive modeller, samt å sørge for fellesskap der barn skaper felles forståelsesrammer for deres ulike behov gjennom å trene på å ta hverandres perspektiv. Konklusjonene fra denne studien handler om viktigheten av barna som hverandres støttespillere, signifikante andre personer og attraktive modeller. Oppgaven har argumentert for at inkluderende tilnærminger innen spesialpedagogiske praksiser bør tilrettelegge for at barna settes i posisjoner der de fyller meningsfulle roller for hverandre, og der deres bidrag i miljøet har en meningsbærende funksjon.

I diskusjonen har jeg drøftet hvordan sosial kompetanse, som i denne oppgaven er tolket og definert ved hjelp av grunnsteinene i den symbolske interaksjonismen, er intrikat og avansert. Videre har jeg argumentert for at kunsten å beherske disse grunnsteinene kan være enda vanskeligere for barn som har ekstraordinære behov. Jeg har også tematisert sammenhengen mellom å mestre sosial kompetanse, og faglig og sosial utvikling. Studien har trukket frem viktigheten av gode rollemodeller, og hvordan disse kan være avgjørende for sosial utvikling, faglig utvikling, og opplevelsen av inkludering. Det fremstår derfor som paradoksalt at elever som har vansker knyttet til faglig utvikling, sosial utvikling og/eller opplevelsen av inkludering, også er de elevene som blir minst eksponert for sosial interaksjon, og får minst trening i å mestre sosial kompetanse. Min oppgave argumenterer for at barn som trenger ekstra oppfølging og støtte i skolen, også har et ekstra stort behov for å ha tilgjengelige attraktive modeller, eller signifikante andre personer, i sitt læringsmiljø. Som jeg refererer til i innledningen, viser Nordahlrapporten at omfanget av spesialundervisning som finner sted utenfor klasserommet er stort. Barna som sannsynligvis trenger det mest, er dermed de som av forskjellige grunner oftest blir skjermet fra signifikante medelever. Det finnes mange grunner til at elever blir tatt ut av klasserommet, og diskusjonen har flere dimensjoner enn hva jeg legger frem her. Likevel mener jeg at min oppgave sier noe om viktigheten av å utvikle fremtidens spesialpedagogikk i en retning der fellesskapet av signifikante andre personer fungerer som ressurser, og der definisjonen av en attraktiv modell er bred og mangfoldig. Mine funn viser at barn har behov for interaksjon med hverandre i klasserommet, og fungerende sosial samhandling som premisse for faglig og sosial utvikling bør derfor prioriteres innenfor fremtidens spesialundervisning.

Jeg har argumentert for mangfold som er nøkkelen til det inkluderende fellesskapet, der det spesielle omdefineres til å integreres som en del av det allmenne. Det var denne tankegangen som Maria Montessori tok utgangspunkt i da hun begynte å utforme sin pedagogikk for mer enn hundre år siden. Dersom det spesialpedagogiske

arbeidsfeltet skal ta mål av seg om å utvikles i en mer inkluderende retning, er jeg overbevist om at montessoripedagogikken vil være en god inspirasjonskilde. Friheten og ansvaret som pedagogikken tilrettelegger for setter barna stand til å hele tiden praktisere sosiale ferdigheter, som er avgjørende for et fungerende sosialt fellesskap.

I innledningen spurte jeg hva slags behov barn opplever, i en skole hvis metoder er utformet for å inkludere alle. Enkelte av mine funn belyser hvordan frihet med ansvar, som pedagogikken legger til rette for, tillater barna å definere hverandre som signifikante andre og bruke miljøet som symboler for å signalisere sine behov. Dette kommer frem i Fridas fortelling om når hun og Amira fikk en mattepresentasjon av Mattias, og når Lukas og Frida forklarer at de tar i bruk en alenepult hvis de ønsker å arbeide individuelt uten å bli forstyrret. Eksemplene sier noe om hvordan en pedagogikk muliggjør utvikling av sosial kompetanse, som i denne oppgaven er definert gjennom den symbolske interaksjonismen. Som tidligere nevnt, er sosial ferdighetsundervisning en avgjørende faktor for at skolen skal lykkes med å inkludere elever med spesielle behov. En pedagogikk hvis grunnleggende prinsipper og metoder lar barna utøve sosial ferdighetsundervisning på daglig basis, vil jeg påstå har mye å tilføre forskningen på hva endringene i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet må vektlegge for å nå en grunnleggende inkluderende tilnærming.

Min studie viser imidlertid at til tross for at montessoripedagogikken legger til rette for en inkluderende praksis i skolen, opplever også barna utfordringer av forskjellige slag. Den friheten som montessoripedagogikken tillater kan også bidra til intrikate dilemmaer knyttet til interaksjon med andre, som for eksempel Emmas konflikt med medeleven Lisa. Utfordringer koblet til omfattende behov og vansker kan, som jeg har vært inne på i diskusjonen, bidra til enda mer komplekse dilemmaer i interaksjon med andre. Til tross for at det i montessoripedagogikken ligger en grunnledende inkluderende tilnærming i bunnen, aktualiseres her viktigheten av spesialpedagogisk kompetanse i form av kunnskap om det brede spekteret av behov hos barn og unge, og hva slags redskaper som trengs for å møte disse. Den fleksible bruken av spesialpedagogisk kompetanse som Nordahlrapporten tematiserer, bør ut ifra denne studien, og fra perspektivet om symbolsk interaksjonisme, rettes mot å støtte barn og unge i arbeidet med å definere egne og andres behov, ta hverandres perspektiv og skape felles forståelsesrammer.

Barna i denne studien har vært svært betydningsfulle for meg og for mitt prosjekt. De har fungert som bidragsytere ved å gi meg verdifull tilgang til deres perspektiver. Disse unike perspektivene har vært avgjørende for min forståelse av samspillet mellom deres behov, utfordringer, montessoripedagogikken og skolekulturen. Denne oppgaven har beskrevet en kvalitativ flermetodisk forskningsmetode som har tatt utgangspunkt i barnet som medvirkende deltaker i forskning. I kraft av deres alternative synsvinkler, tilførte de kunnskap som jeg ikke ville ha kunnet frembringe selv. Barna i denne studien har hjulpet meg med å ta deres perspektiv.

Dette prosjektet har, både gjennom sin forskningsmetode og ved hjelp av sine funn, argumentert for at viktige egenskaper i et inkluderende fellesskap er evne og kompetanse til å ta en annens perspektiv. Dette er sammenfallende med både teorien om den signifikante andre, modellæring og teorien om stillasbygging. Alle disse begrepene er knyttet til interaksjon. Jeg håper at studien kan inspirere andre til å bruke lignende forskningsmetoder, men mest av alt håper jeg at prosjektet kan bidra til videre diskusjoner om hvordan skolen, og da særlig det spesialpedagogiske fagfeltet, kan fokusere framtidig utvikling på meningsfull deltakelse på forskjellige plan i skolen. Det spesialpedagogiske kompetansefeltet er utvilsomt essensielt for å forstå og møte samfunnets store mangfold, og jeg mener at det er behov for mer forskning med hensyn

til hvordan inkluderende tilnærming bør iverksettes i spesialpedagogisk praksis. Barna er de viktigste bidragsyterne i denne forskningen, og det er min sterke anbefaling at dette gjøres med metoder som inkluderer barn som medvirkende deltakere.

Den uvurderlige innsikten som ligger i *andres perspektiver* er ifølge meg kjernen til innsikt i spesialpedagogikken, og det som gjør både kompetansen og fagfeltet så verdifullt. Jeg mener at det spesialpedagogiske fagfeltet er viktigere enn noensinne, med hensyn til integrering av barn med ulike forutsetninger. Ethvert barn krever læringsbetingelser som gir opplevelsen av å mestre skolen og livet i samfunnet. Spesialpedagogikkens og den generelle pedagogiske kompetansen på dette kan styrkes, ikke bare hos fagpersoner, men også hos de absolutt viktigste bidragsyterne i det inkluderende fellesskapet: *barne*.

Referenser

- Abebe, T., Ursin, M., & Sørensen, I. K. (2021). Barndomsstudier i Norge: Historien, konteksten og hvor vi er i dag. i I. K. Sørensen, T. Abebe, & M. Ursin (red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnærminger* (ss. 17-37). Gyldendal Akademisk.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with children and young people: A practical handbook*. SAGE.
- Backe-Hansen, E. (den 01 september 2009). *Barn*. Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteer <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now i don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *SAGE*, ss. 219-234.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 21- 45). Universitetsforlaget.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- Blumer, H. (2004). *George Herbert Mead and Human Conduct*. AltaMira.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspel - fra fødsel til alderdom*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1995). *Teaching Social Skills to Children and Youth: Innovative Approaches* (3.utg.). Pergamont Press.
- Charon, J. M. (2010). *Symbolic interactionism: an introduction, an interpretation, an integration*. (10. utg). Prentice Hall.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E., & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. i E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (red.). Universitetsforlaget.
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/17_8931-fns_barnekonvensjon.pdf

- Foster, C. (u.å). *Praktisk implementering av frihet med ansvar i grunnskolen*. I Teori: Fra Barnas hus til kosmisk utdannelse. USN.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). Hermeneutikk: forståelse og mening. I N. Gilje, & H. Grimen, *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger* (s. 142-170). Universitetsforlaget.
- Graham, A., Powell, M., & Truscott, J. (2016). Exploring the nexus between participatory methods and ethics in early childhood research. *Australasian Journal of Early Childhood*, ss. 82-89.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990) *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Hagen, A. L., & Lyng, S. T. (2019). Barn og unges deltakelse i forskning: Muligheter og utfordringer. *Norsk Sosiologisk tidsskrift*, ss. 6-12.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt Forlag.
- Kellett, M. (2010). *Rethinking children and research. Attitudes in contemporary society*. Continuum.
- Kjendsli, V. R (2022, 05. september) *Private skoler med rett til statstilskudd – statlig ordning for driftsstøtte*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/private-skoler-med-rett-til-statstilskudd--statlig-ordning-for-driftsstotte/>
- Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Trost, J., & Levin, I. (2004). *Att förstå vardagen: med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv* (3. utg.). Studentlitteratur.
- Lexow, M. (2019). *Montessori: seks grunnleggende prinsipper i montessoripedagogikken*. Montessoriforlaget
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2.utg). Jossey-Bass Publishers.
- Moen, T. (2015). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. i R. Karlsdottir, & I. D. Hybertsen, *Læring - utvikling - læringsmiljø- En innføring i pedagogisk psykologi* (ss. 251-265). Fagbokforlaget.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. Schocken Books Inc.
- Montessori, M. (2006). *Barnesinnet*. Montessoriforlaget.

- Montessori, M. & George, A. E. (2012). *The Montessori Method Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in 'The Children's Houses' with Additions and Revisions by the Author*. NEW YORK: FREDERICK A. STOKES COMPANY
- Montessori Norge, (2020). *Læreplan for montessoriskolen*. Hentet fra https://montessorinorge.no/wp-content/uploads/2020/08/Montessori_laereplan_082020-002.pdf
- Morken, I. (2016). Inkludering. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk, & T. Strand (red.), *Pedagogiske fenomener - en innføring* (s. 165-174). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Dyssegaard, M. B., Hennestad, B.W., Johnsen, T., Martinsen, J., Pulsrud, P., Persson, B., Vold, E.K., Wang, M.V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget
- Norsk senter fra forskningsdaga. (u.å). *Forske på egen arbeidsplass*. Hentet 5. mai 2021 <https://www.nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass/>
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13 åringer*. Rapport 3. Oslo: BVU.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problemadferd i skolen*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Olaussen, B. S. (2013). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdottir, & I. D. Hybertsen, *Læring - utvikling - læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (ss. 209-227). Fagbokforlaget.
- Olsen, M. I., & Traavik, M. (2013). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, ss. 321-341.
- Privatskolelova. (2003). *Lov om private skolar med rett til statstilskot* (LOV-2003-07-04-84) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. Utg.). Fagbokforlaget.
- Signert, K. (2000). *Maria Montessori: anteckningar ur ett liv*. Studentlitteratur.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016) *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. E., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. I *SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, (2. utg., 17-37).
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). Intervjuing i praksis. I A. Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*(3. utg.). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Ulleberg, H., P. & Saur, E. (2022). Skolens fysiske miljø og inkludering. I Karlsdottir, R., Kvello, Ø. & Hybertsen, I. D. (Red), *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring, læring og motivasjon*. (ss. 427-437). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion In Education*. Paris: UNESCO.
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus, *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (ss. 157-180). Gyldendal Akademisk.
- Vatland, M. H., & Lexow, M. (2004). *Montessori - en innføring*. Montessoriforlaget.
- Vik, S., & Hausstätter, R. (2022). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? Et innenfra-perspektiv. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8(2022), 362–374. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3719>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Vygotsky and the sosial formation of mind*. Harvard University Press.
- Wilson, D. (2012). Undervisning for inkluderende spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red), *Inkluderende spesialundervisning* (ss. 139-155). Fagbokforlaget.
- Wennerström , K. S., & Smeds, M. B. (2008). *Montessoripedagogik i förskola och skola*. (2. utg.). Natur och Kultur.

Vedlegg

Vedlegg 1: Fremdriftsplan

Vedlegg 2: Planleggingsdokument

Vedlegg 3: E-post til foresatte

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Vedlegg 5: Vurdering av meldingsskjema

Vedlegg 1

Uke 1

	Fase1: Presentasjon	Fase 2: Observasjon	Fase 3: Intervju
Mandag	Lukas Emma		
Tirsdag		Lukas Emma	
Onsdag			Lukas
Torsdag			Emma

Uke 2

	Fase1: Presentasjon	Fase 2: Observasjon	Fase 3: Intervju
Mandag	Frida Olivier		
Tirsdag		Frida Oliver	
Onsdag			Frida
Torsdag			Oliver

Vedlegg 2

PLANLEGGINGS-DOKUMENT

Tema: Intervju		
Tid: 20 – 30 minutter		
Utstyr som må være klar: <ul style="list-style-type: none">- Laminert lapp der det står «intervju»- Printet intervju fra Aftenposten junior «Kong Harald – Jeg kjeder meg litt»- Supernytt-Intervju med Marcus og Martinus etter seier i MGP junior- Laminert bilde av et arbeidsintervju- Intervjubøker- Bilder som skal limes inn i intervjubøkene- Maler til intervjubøker- Liten whiteboard (for informasjon som skal skrives i loggbøkene).		
Mitt mål for økten: <ul style="list-style-type: none">- Gi barna tilgang til å kunne svare på spørsmålet «hva er et intervju?»- Legge et forståelsesgrunnlag for at det ikke finnes rette eller gale svar i et intervju.- Legge et forståelsesgrunnlag for hva samtykke betyr.		
Timens gang - hva?	Organisering - hvordan?	Begrunnelser - hvorfor?

<p>Trinn 2: Barnet øver på det nye.</p>	<p>Forklar at du vil vite mer om barna og hva de synes om utvalgte temaer. Vis frem intervjubøkene. Spør om du får lov til å intervju dem. Forklar at det er viktig å spørre ordentlig når man skal gjøre et intervju med noen. Spør også om det er greit at den andre er publikum. Intervju barna én og én.</p> <p>Etter du har gjennomført begge intervjuene: la elevene velge 4 bilder som de skal lime inn i intervjubøkene.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Gjøre barna til aktive deltakere av presentasjonen. -Bevisstgjøre barna om samtykke gjennom å både fortelle om det og utføre en aktivitet der de får praktisere det. - La barna øve på den nye kunnskapen gjennom å både praktisere den og se på når en medelev praktiserer den. - Anerkjenne barna gjennom å vise at jeg kjenner noen av deres interesseområder. - Gi dem eierskap til presentasjonen gjennom å la dem pynte intervjubøkene med bilder.
<p>Trinn 3: Barnet tar den nye kunnskapen i bruk.</p>	<p>Vise frem de to malene til intervjuhefter som barna kan bruke for å intervju hverandre.</p> <p>Intervjuhefte 1: Hefte med allerede forberedte spørsmål + en tom rad der de skriver inn et eget spørsmål.</p> <p>Intervjuhefte 2: Hefte med tomme rader der de skriver inn egne spørsmål.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Inspirere barna til å ta den nye kunnskapen i bruk. - Gjøre barna tryggere på rollene i et intervju.

Vedlegg 3

Hei!

Jeg er, i tillegg til å være lærer her på skolen, masterstudent ved NTNU. Nå er jeg i gang med mitt masterprosjekt, der jeg skal forske på montessoripedagogikkens prinsipp om frihet og ansvar. Jeg ønsker å synliggjøre barnas perspektiv, og er spesielt interessert i hva de opplever at spenningsfeltet mellom frihet og ansvar gjør med deres sosiale mestring. I den anledning vil jeg stille noen spørsmål til barn som går på en montessoriskole. På grunn av at jeg allerede kjenner barna her på skolen, tror jeg at det både blir en trygg (og kanskje litt spennende) opplevelse for dem, og et mer fruktbart utbytte for prosjektets helhet.

Vedlagt ligger et informasjonsskriv som forklarer mer rundt undersøkelsen, personvern og rettigheter. Hvis dette er noe dere tror at barnet deres kan være interessert i, trenger jeg samtykke fra dere som foresatte. Samtykkeskjemaet finner dere på slutten av dokumentet. Det kan leveres til meg på skolen, eller signeres digitalt og sendes via e-post.

Jeg håper så mange som mulig vil være med på prosjektet. Ta gjerne kontakt på e-post eller telefon dersom dere har spørsmål.

Med vennlig hilsen Viktoria Holmberg

Vedlegg 4

Informasjon om forskningsprosjektet

Barns opplevelse av frihet og ansvar i montessoripedagogikken

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få vite noe om barns opplevelse av friheten og ansvaret som montessoripedagogikken legger til rette for. I dette skrivet får du informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn og deg.

Formål og bakgrunn

Jeg er masterstudent på NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, og skal i min masteroppgave forske på hva prinsippet om frihet og ansvar gjør med barns opplevelse av å mestre det sosiale samspillet på skolen.

Problemstillingen min lyder:

Spenningsfeltet mellom frihet og ansvar: Hva slags handlingsrom opplever montessorielever at de har, og hvordan påvirker det deres sosiale mestring?

Montessoripedagogikken gir barna frihet til å velge hva de vil arbeide med, frihet til å velge hvor i rommet de vil arbeide, og frihet til å arbeide alene eller i gruppe. Samtidig er ansvar, orden og struktur en klar forutsetning for friheten. Jeg er nysgjerrig på hvordan balansen mellom frihet og ansvar påvirker elevenes opplevelse av å mestre det sosiale samspillet. Hva slags krav stiller dette handlingsrommet til barna, og hvordan oppleves det? Med dette prosjektet ønsker jeg å hente inn elevenes egne erfaringer, og forhåpentligvis gjøre oss pedagoger mer bevisste på hvordan vi kan fremme elevenes sosiale mestring på skolen.

Jeg skal bruke en kombinasjon av observasjon og elevintervju for å svare på problemstillingen. Observasjonen vil i hovedsak ha som hensikt å fange opp konkrete situasjoner, som senere kan brukes i intervjuene. Mer informasjon om både observasjon og intervju kommer lenger ned i dokumentet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du og ditt barn spørsmål om å delta?

Ditt barn er under 15 år, og samtykke må derfor innhentes fra deg som foresatt. Ditt barn får spørsmål om å delta fordi hen er elev i 1. eller 2. trinn, på en montessoriskole.

Hva innebærer det for deg og ditt barn å delta?

Hvis du velger å la ditt barn delta i prosjektet, vil barnet få informasjon om prosjektet av meg. Dette vil gjøres i form av en presentasjon om temaet «intervju». Etter

presentasjonen får barnet selv velge om hen vil delta i prosjektet. Om barnet svarer ja, innebærer det følgende:

Observasjon

Barnet vil bli observert under én eller to arbeidsøkter. Barnet vil ikke på forhånd bli informert om at jeg observerer akkurat hen. Observasjon er en viktig del av montessoripedagogikken, da det gir lærerne mulighet å forbedre elevenes miljø, og dette gjøres relativt ofte på skolen. Eleven vil med andre ord mest sannsynlig ikke oppleve observasjonen som noe uvanlig. Jeg vil ta notater i løpet av observasjonen. Notatene vil benyttes som grunnlag for intervju, og muligens også til drøftingen i masteroppgaven. Notatene anonymiseres, og ved endt prosjekt makuleres de.

Intervju

Etter observasjonen (ikke samme dag, men i samme uke), vil barnet delta i et 1:1-intervju inne i klasserommet. Dette vil foregå i den andre økten. Intervjuet blir et dybdeintervju, det vil si en fri samtale som kretser rundt noen temaer som jeg har forhåndsbestemt. Barnet kan avslutte intervjuet når som helst, og hvis det er ønskelig kan intervjuøkten deles opp i to omganger. Intervjuet tilrettelegges etter barnets behov.

Intervjuet vil bli gjennomført på skolen, i skoletid. Forskningsprosjektet er dog ikke en del av den ordinære undervisningen. Hvis ditt barn ønsker å delta, blir intervjuet tilrettelagt slik at barnet ikke går glipp av noen ordinær undervisning.

Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak og jeg vil eventuelt ta noen få notater underveis. Lydopptakene lagres separat fra alle personopplysninger, og slettes i sin helhet etter fullført transkripsjon.

Intervjuguiden kan, hvis ønskelig, sendes ut på forhånd.

Det er frivillig å delta

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

Barnets personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker barnets opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om barnet til ovennevnte formål. Jeg forplikter meg til å behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg, Viktoria Karin Maria Holmberg og min veileder i arbeidet med masteroppgaven, Marit Honerød Hoveid, som kommer til å ha tilgang til datamaterialet. Navn og skole vil anonymiseres slik at det ikke kan gjenkjennes i transkripsjonene. Lydopptak, notater, personopplysninger og transkripsjoner vil oppbevares separat for å unngå at de kan kobles sammen, og alt av elektronisk materiale bli lagret med passordbeskyttelse.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle innsamlede opplysninger vil makuleres/slettes ved prosjektets slutt, og all informasjon som blir med i avhandlingen vil anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om barnet ditt, basert på ditt samtykke.

NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) har på oppdrag fra NTNU vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU ved Marit Honerød Hoveid (epost: marit.hoveid@ntnu.no)
- Viktoria Karin Maria Holmberg (epost: viktorh@stud.ntnu.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: 53 21 15 00. Med vennlig hilsen

Viktoria Karin Maria Holmberg

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barns opplevelse av frihet og struktur i Montessoripedagogikken* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At mitt barn deltar i observasjon og intervju.
Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
270815

Vurderingstype
Standard

Dato
13.06.2023

Tittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk vår 2022

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Marit Honerød Hoveid

Student

Viktorina Karin Maria Holmberg

Prosjektperiode

10.01.2022 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Behandling av personopplysninger er utvidet til 01.06.2024. Vi vurderer at behandling fortsatt er lovlig, under forutsetning om at utvalget ditt får ny informasjon, her også informasjon om endret varighet.

Merk at vi legger til grunn at du har kontaktinformasjon til utvalget ditt og vil gi dem ny informasjon. Hvis ikke dette er tilfellet, må du sende melding til oss i meldeskjemaet slikt at vi kan vurdere om det kan gjøres unntak fra informasjonsplikten.

