

Tove Merete Nyborg

*«Målet mitt er å få med alle ...»*

En kvalitativ studie om hvordan en lærer inkluderer elever med spesielle behov.

Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgiving, ped.6904

Hovedveileder: Torill Moen

Biveileder: Arne Tveit

Trondheim, oktober 2017



## Sammendrag

Formålet med mitt studie var å finne ut hva en lærer gjør for å inkludere elever med spesielle behov i ordinær undervisning, og samtidig få innblikk i hennes tanker og refleksjoner som ligger til grunn for denne praksisen.

Min problemstilling:

*«Hva gjør en lærer i vgs. for å inkludere elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen og hvilke refleksjoner ligger til grunn for lærerens praksis?»*

Jeg erfarer at flere skoler jeg er i kontakt med gjennom min jobb som rådgiver i PPT organiserer spesialundervisninga ved å gruppere eller ta elever med IOP ut av fellesskapet. I min hverdag som PP rådgiver ved en videregående skole treffer jeg mange flinke lærere, en av disse opplever jeg som dyktig til å inkludere elever med spesielle behov i klassen sin. Jeg ønsket å lære mer om hvordan hun gjør dette i praksis, og valgte derfor å studere henne i sin lærergjerning i klasserommet. Jeg har anonymisert læreren ved å kalle henne Eva.

Jeg har valgt en kvalitativ kasstudie hvor jeg observerte læreren i klasserommet i tillegg til at jeg gjennomførte et semistrukturert intervju. Gjennom analyse av data fant jeg de tre kategoriene *emosjonell støtte, organisering i klasserommet og læringsstøtte til elevene*.

Inkludering er hovedtema i min studie, jeg har derfor valgt teori om inkluderende spesialundervisning. Jeg viser bl. a til Mitchell (2008) som ser inkludering på en bredere og mer omfattende måte enn det som har med organisering og det å inkludere elever fysisk i klasserommet. Det var ellers funnene jeg gjorde gjennom min analyse som ble bestemmende for resten av den teori jeg valgte. Både nasjonal og internasjonal forskning samt offentlige styringsdokumenter som dreier seg om relasjonsbasert klasseledelse er belyst. Pianta og Hamre (2006) viser til tre kriterier ved klasseledelse som har stor betydning for elevenes atferd i klasserommet. Mine funn i studien er sammenfallende med disse kriteriene, og jeg går derfor nærmere inn i Pianta og Hamres teori om disse kriteriene ved klasseledelse.

Anerkjennelse er ifølge Pianta og Hamre en vesentlig faktor i emosjonell støtte. Jeg valgte derfor å belyse emosjonell støtte ved å ha et eget kapittel om anerkjennelse for å få en dypere forståelse av begrepet.

Hovedfunn i min studie er at læreren bruker emosjonell støtte i sin undervisning og ledelse av klassen bl. a ved å utstråle varme. Hun bruker humor, har blikkontakt, bruker ros og oppmuntring, og det er et positivt klima i klasserommet. Hun kjenner elevene godt og er sensitiv for deres behov. Anerkjennelse ser jeg også er en betydningsfull del i Evas måte å utøve emosjonell støtte på. Hun anerkjenner elevene for den de er og er opptatt av at elevene skal mestre.

Når det gjelder organisering i klasserommet finner jeg at hun er tydelig på rutiner og regler i klasserommet. Hun har faste rammer for oppstart av timer som gir forutsigbarhet for alle elevene. Hun er godt forberedt til timene og utnytter undervisningstida godt. Eva bruker kollektivt retta arbeidsformer, med allmenne pedagogiske strategier i undervisningen. I tillegg ser jeg at skolens ledelse har valgt å bruke ressursene til spesialundervisning på en slik måte at de kan ha et relativt lavt elevtall i klassen, 15 elever. Dette gjør at Eva får et større handlingsrom enn om hun hadde hatt 30 elever.

I kategorien læringsstøtte til elevene ser jeg at Eva fokuserer på å knytte ny kunnskap til det elevene kan og har erfaring med fra før. Hun er opptatt av at undervisningen skal fokusere på at elevene skal forstå innholdet i stedet for memorering av fakta. Hun tilpasser også vurderingene og tilbakemeldingene til elevene ut fra hvor de er i sin læringsprosess.

## Forord

Det har vært en spennende, krevende og lærerik prosess å jobbe med denne studien. Arbeidet har gitt meg ny faglig innsikt i tematikken om inkluderende spesialundervisning, noe jeg verdsetter høyt. Det å være student, arbeide hel stilling som PP- rådgiver, mor og kone gir utfordringer i hverdagslogistikken. Det er mange som har bidratt for at jeg endelig kan levere denne masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min informant som har latt meg få være med henne i klasserommet. Dette ble så inspirerende at jeg valgte å fordype meg i hennes måte å undervise på, med inkluderende spesialundervisning som tema. Med hennes åpenhet, nysgjerrighet og raushet har jeg lært og samtidig utviklet meg i min jobb som PP- rådgiver. Jeg har hatt gleden av å være med henne i undervisning flere ganger, og jeg finner fremdeles inspirasjon i å være i hennes klasserom sammen med elevene.

Jeg også vil takke min veileder Arne Tveit, for gode, oppmuntrende og konstruktive veiledningssamtaler. Han er en dyktig veileder som jeg har lært mye av. Tusen takk også til min leder, Åse, for å ha tro på meg. Hun har tilrettelagt jobben min og samtidig kommet med støtte, råd og oppmuntringer underveis slik at det har vært mulig å kombinere jobb og studier.

Takk til gode kolleger. De har kommet med gode faglige innspill, teknisk bistand og praktiske avlastninger i hverdagen. Gode kolleger er gull verdt, og jeg har en fantastisk arbeidsplass!

Mine barn, Ingri og Iver som har heiet på meg fra sidelinja selv om jeg har vært mye borte og arbeidet sene kvelder med oppgaven. Når oppgaven nå er ferdig skal vi bruke mye mer tid sammen, jeg lover!

Takk også til mamma, som gjennom flere år har motivert meg til å ta høyere utdanning med mastergrad som målsetting. Jeg greide det!

En helt spesiell takk til min kjære mann, Roy, for uvurderlig støtte.

Takk til deg som nå leser denne oppgaven, håper du liker den og at den kan gi deg inspirasjon i ditt eget arbeid.

Namsos, oktober 2017

Tove Nyborg



# Innhold

Sammendrag .....	III
Forord .....	V
1. Innledning .....	1
2. Metode .....	5
2.1 Bakgrunn for valg av metode og problemstilling .....	5
2.2 Kvalitativ forskning .....	5
2.3 Kasusstudie .....	7
2.4 Innsamling av data .....	7
2.5 Intervju .....	7
2.6 Observasjon .....	8
2.7 Valg av informant .....	10
2.8 Forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren .....	11
2.9 Gjennomføring, transkribering og analyse .....	11
2.10 Etske perspektiver .....	12
2.11 Reliabilitet og validitet i studien .....	13
2.12 Analyse av data, kodingsprosedyre og kategoridannelse .....	15
3. Teori .....	19
3.1 Inkluderende spesialundervisning .....	19
3.2 Klasseledelse - Relasjonsbasert klasseledelse .....	23
3.2.1 Emosjonell støtte .....	25
3.2.2 Anerkjennelse .....	26
3.2.3 Organisering i klasserommet .....	29
3.2.4 Læringsstøtte til elevene .....	32
4. Empiri og analyse .....	35
4.1 Emosjonell støtte .....	35

4.2 Organisering i klasserommet .....	39
4.3 Læringsstøtte til elevene .....	43
5. Avsluttende kommentar .....	47
6. Litteraturliste.....	51
7. Vedlegg .....	55
7.1 Vedlegg nr. 1 Intervjuguide.....	55
7.2 Vedlegg nr. 2 Observasjonsskjema .....	59
7.3 Vedlegg nr. 3 Godkjenning fra NSD .....	61
7.4 Vedlegg nr. 4 Informasjonsbrev med samtykke .....	63



# 1. Innledning

“Tove, nå vet jeg hva jeg vil bli ....., jeg vil bli vaktmester!”

Den blide gutten jeg hadde arbeidet med i en årrekke fortalte med stor iver hvor fint han hadde det på skolen. Bedre enn noen gang faktisk ..... Han fortalte med glød i øynene hva han gjorde i løpet av en skoleuke, om fag, verksted, lærere og ikke minst, kamerater. Han var glad og fornøyd, og trivdes på skolen.

Denne gutten fikk meg til å reflektere over hva som gjorde at han har det bedre enn noen gang på skolen? Han hadde mottatt spesialundervisning siden han var 8 år. I flere av disse årene hadde han hatt eneundervisning på spesialrom, gått 2 år i alternativ opplæringsklasse i videregående skole. Nå gikk den blide gutten i en ordinær byggfagsklasse sammen med 14 andre elever.

Årsaken til at han ikke lengre gikk i alternativ opplæringsklasse var at skolen for kort tid siden bestemte seg for å legge ned denne klassen slik at alle elever skal tilhøre den linja de faktisk søker seg inn på. Jeg erfarer at flere skoler jeg er i kontakt med gjennom min jobb som rådgiver i PPT organiserer spesialundervisninga ved å gruppere eller ta elever med IOP ut av fellesskapet, jeg er også kjent med at flere videregående skoler har opprettet alternative opplæringsklasser. Ved den videregående skolen som la ned sin alternative opplæringsklasse er jeg PP-rådgiver. Skolen ønsker å bli bedre på tilpasset opplæring, og har dette som satsingsområde i sitt pedagogiske utviklingsarbeid. Tilpasset opplæring er en plikt skoleeier har for å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkelte elevs evner og forutsetninger (NOU 2009:18).

Skolen som er utgangspunkt for min studie har gjennom et pågående utviklingsarbeid siden 2013 lagt ned den alternative opplæringsklassen og inkluderer elever med spesielle behov inn i ordinære klasser. Det vil si at alle elever tilhører en klasse ved den linja de har kommet inn på. Dette i motsetning til ordningen som de tidligere hadde, hvor elever med store og sammensatte lærevansker ble plassert i en “alternativ opplæringsklasse” og hadde all sin undervisning i denne atskilte opplæringsarenaen.

Læreren jeg har valgt som informant i min studie var aktiv i dette utviklingsarbeidet og viste engasjement for å kunne utvikle seg selv og sin undervisningsmetodikk. Elevene som tidligere

var plassert i alternativ opplæringsarena deltar nå i klasserommets fellesskap, i samme tema i undervisningen uansett hvilke forutsetninger de har for å lære.

Det er ikke lengre en selvfølge at man tas ut av undervisningen selv om man har store generelle lærevansker og IOP i flere fag. Det er dette som gjør meg så nysgjerrig. Hva er det som gjør at elevene i klassen til min informant mestrer klasserommets fellesskap? Hvordan underviser læreren? Hvordan reflekterer læreren selv over sin praksis? Hva kan andre lære av denne læreren? Hva kan jeg lære slik at jeg blir bedre i rådgiverjobben min? Det er dette min studie handler om.

Jeg har på bakgrunn av min undring valgt følgende problemstilling:

*«Hva gjør en lærer i vgs. for å inkludere elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen og hvilke refleksjoner ligger til grunn for lærerens praksis?»*

Tilpasset opplæring er en viktig del av det systemretta arbeidet PPT skal arbeide med. PPT ble derfor invitert inn i arbeidsgruppa ved skolen som leder, planlegger og holder utviklingsarbeidet i gang. Det er ikke satt noe tidspunkt for når dette arbeidet skal avsluttes, men det er et mål om å kunne se resultater av arbeidet i løpet av 5 år. Det er søkt bistand fra Statped slik at de kan bidra med forelesning til ansatte ved skolen, direkte veiledning i lærergrupper, veiledning av arbeidsgruppa og til oss i PPT.

Innholdet i veiledninga fra Statped fokuserer på hvordan man som lærer kan tilpasse undervisninga slik at den gir best mulig læringsutbytte for alle elever ut fra deres forutsetninger. Dette omfatter også elever med store særskilte behov. Det å tilpasse undervisninga slik at minst mulig av undervisninga for elever med IOP foregår utenfor klassens fellesskap oppleves jeg er en utfordring for mange av lærerne.

Ved den første yrkesfaglinjen vi startet dette arbeidet har de hatt veiledningsdager sammen med Statped og PPT. I etterkant bestemte lærerteamet seg for hva slags læringsstrategier de ønsket å prøve ut i en periode. Deretter ble jeg som PP- rådgiver invitert til å delta sammen med lærerne når de testet ut strategiene i sin undervisning. Jeg hadde samtale med lærer, deretter en observasjon og til slutt en veiledningssamtale med lærer i samtlige klasser ved denne yrkeslinja. Min rolle var definert som en "lærende partner", dvs. at vi undret oss sammen om hva som fungerte godt, hva som var utfordrende og deretter litt om hvordan man kunne arbeide videre.

Som rådgiver i PPT synes jeg at jeg lærte mye av å kunne være tett på lærere og elever i undervisningssituasjonen. Jeg fikk et innblikk i skolehverdagen som jeg verdsetter høyt.

Studien er bygd opp av sju kapitler og starter med innledningen som det første. Kapittel to er metodekapitlet hvor jeg redegjør for kvalitativ metode og selve forskningsprosessen. Jeg belyser også etiske perspektiver i studien i dette kapitlet. Videre vil datainnsamlingen og beskrivelse av hvordan jeg kom fram til kategoriene bli redegjort for i kapittel to. Kapittel tre er teorikapittel. Jeg redegjør for teori som er sentral i min studie ut fra de funn jeg har gjort gjennom min analyse. Kapittel fire presenterer empiri og analyse fortløpende for hver kategori. Kapittel fem består av avsluttende kommentar. Til slutt har jeg med litteraturliste og vedlegg.



## 2. Metode

Hensikten med studien er å få et innblikk i hva en lærer i videregående skole gjør for å inkludere elever med spesialundervisning i sin klasse. For å få et innblikk i hennes tanker, refleksjoner, holdninger og samtidig observere for å se hvordan hun gjør dette i praksis, blir det naturlig for meg å velge kvalitativ metode. Jeg vil innledningsvis i dette kapittelet begrunne valg av metode. Deretter belyses kvalitativ forskning generelt, før jeg redegjør for min metodiske tilnærming til studien.

### 2.1 Bakgrunn for valg av metode og problemstilling

I all forskning er det slik at problemstillingen gir retning for valg av metode. Gjennom min problemstilling ønsker jeg å finne ut hvordan en lærer opplever at hun arbeider for å inkludere elever med vedtak om spesialundervisning i sin klasse, og samtidig ønsker jeg å se hvordan hun gjennomfører dette i praksis.

Min problemstilling er:

*«Hva gjør en lærer i vgs. for å inkludere elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen og hvilke refleksjoner ligger til grunn for lærerens praksis?»*

For å få svar på problemstillingen trenger jeg noen som kan gi svar på dette. Et av kjennetegnene ved kvalitative studier er at de tar for seg et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt og går i dybden på det (Moen, 2011). Jeg ønsker å gå nærmere inn på en lærers arbeid for å finne ut hvordan hun gjør dette i praksis og samtidig hvordan hun selv reflekterer over sin praksis med å inkludere elever med spesielle behov. Jeg ønsker videre å gå i dybden på dette. Min tilnærming blir derfor en kvalitativ metode.

### 2.2 Kvalitativ forskning

“Kvalitativ forskning nærmer seg en verden der ute for å forstå, beskrive og noen ganger forklare sosiale fenomener fra innsiden, fra forskningsdeltakernes perspektiv “ (Nilsen, 2014, s. 13). Kvalitativ forskning handler om at man forsker og går i dybden på et avgrenset felt.

Min studie dreier seg om å gå i dybden på hvordan man inkluderer elever med spesielle behov inn i ordinære klasser. Dette er et avgrenset felt innenfor skoleverdenen. For å få et innblikk i dette fra innsida må jeg gå dypt, både ved å observere hva jeg opplever skjer i klasserommet, men også hvordan læreren reflekterer over tematikken. “Alle mennesker som lærer fra sine omgivelser og forstår dem, er til en viss grad kvalitative forskere” (Moen, 2011, s. 16).

I kvalitativ forskning er det forskeren som samler inn datamaterialet og deretter tolker og analyserer dette. På denne måten blir forskeren, altså meg selv, det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Min forforståelse og forutinntatthet vil påvirke eller forstyrre min forskning. Nilsen (2014) peker på at forsker og forskningsdeltaker kan oppfatte verden ulikt, og at det eksisterer mange virkeligheter. Jeg ønsker i min studie å få tak i min forskningsdeltakers oppfattelse og perspektiv av virkeligheten. Jeg velger å gjøre et kvalitativt intervju, nærmere bestemt et semistrukturert intervju for å kunne komme i dybden på min problemstilling. Jeg beskriver intervjumetoden nærmere i kapittel 2.5. I tillegg til et intervju velger jeg å gjøre to observasjoner fra klasserommet, hvor jeg observerer henne i undervisningssituasjon med klassen sin. Dette velger jeg fordi jeg i tillegg til hennes refleksjoner over sin praksis ønsker å se hva hun faktisk gjør i praksis for å inkludere elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen, jfr. min problemstilling i studien.

Gudmundsdottir (1992) presenterer fem trekk ved kvalitativ forskning som jeg synes er gode og beskrivende, og ikke minst relevante med tanke på det arbeidet jeg skal gjøre i min egen studie. Jeg gjengir her kort for å gi en oversikt.

For det første så tar de for seg et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt. Dette kan være seg en lærer, ei lærergruppe, en elevgruppe eller en skole. Jeg har valgt å forske på en lærer og hennes opplevelse i tillegg til mine observasjoner av hvordan hun inkluderer elever med vedtak om spesialundervisning i klassen sin. For det andre er det et langt og intensivt opphold av forskeren på forskningsstedet. Forskere oppholder seg gjerne månedsvis på forskningsstedet. Jeg har arbeidet på forskningsstedet i 4 år, men ikke som forsker, men som rådgiver fra PPT. Jeg skal gjennomføre to observasjoner og ett intervju. For det tredje er deltakerobservasjon hovedmetode, men støttes av andre datainnsamlingsstrategier. Det er jeg som forsker og mine notater fra observasjonene som er hovedmetode, i tillegg velger jeg et semistrukturert intervju med forskningsdeltakeren. For det fjerde består databasen hovedsakelig av feltnotater. Det vil si at det er jeg som forsker som er det viktigste forskningsinstrumentet. Resultatet blir verken bedre eller verre enn instrumentet, altså meg selv som forsker. Det femte og siste trekket ved kvalitative studier er at forskeren er særlig opptatt av beskrivelser som tolker og forklarer kulturen, livet, samfunnet og de sosiale strukturene som styrer interaksjoner og holdninger. Dette innebærer at jeg har en nærhet til min forskningsdeltaker.

## 2.3 Kasusstudie

Jeg har valgt å bruke en kvalitativ kasusstudie som metodisk tilnærming. Med dette menes at forskeren studerer et kasus eller setting ved bruk av en kasusstudie som forskningstilnærming (Postholm, 2011). Jeg ønsker i min studie å få løftet fram den praksis min informant har, i den hensikt at det jeg finner ut kan brukes i veiledningssammenheng med andre lærere.

Kasusstudier er begrenset i både tid og rom. Datainnsamlingen i kasusstudier er omfattende og kan inneholde både intervju, observasjon, audiovisuelle opptak og studie av dokumenter og rapporter. Studiens varighet avhenger av hva som blir studert. Det er viktig at tilstrekkelig data blir samlet inn slik at forskeren kan få utforsket viktige trekk og tolke det som blir studert (Postholm, 2011).

## 2.4 Innsamling av data

For å belyse problemstillingen valgte jeg å starte med å observere en undervisningsøkt, før jeg gjennomførte et semistrukturert intervju, til slutt observerte jeg en undervisningsøkt igjen. Det å kombinere observasjon og intervju ga meg en god innsikt i hvordan læreren tenkte, og kunne se dette også i sammenheng med det som ble gjennomført i praksis.

Jeg arbeidet med problemstillingen ved hjelp av to kilder som jeg opplevde utfylte hverandre. Dette regnes som en form for metodetriangulering. Hvis kildene bekrefter og understøtter hverandre, kan dette bidra til å styrke studiens validitet (Postholm, 2011).

## 2.5 Intervju

Det å gjennomføre et intervju i denne sammenhengen handlet om å få en dypere innsikt i hvordan læreren forholdt seg til sin arbeidssituasjon i sin klasse. Dalen (2011) beskriver begrepet livsverden. "Livsverden omfatter personens opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne" (Dalen, 2011. s.15). Jeg ønsket i min studie å kunne få innblikk i, og aller helst forstå hvordan min lærer opplevde at hun inkluderer elever med behov for spesialundervisning i sin klasse. For å få til dette må jeg få et dypere innblikk i hennes virkelighet, hennes livsverden.

Dalen (2011) påpeker at forskerens egen følelsesmessige tilknytning til tematikken det forskes på, kan være både en fordel og en ulempe. Det var derfor viktig at jeg selv ble klar over mine egne følelser når det gjaldt inkludering av barn med spesielle behov. Jeg har gjennom min jobb i PPT erfaring med at elever med større og mindre lærevansker er blitt tatt ut av klassens fellesskap og fått sin undervisning på eget rom atskilt fra klassen sin.

Jeg har også erfaring som mor, til to barn i grunnskolealder, opplevd at egne barn har blitt tatt ut på annet rom for å motta undervisning i mindre gruppe da de i perioder har hatt faglige vansker på skolen. Den ene av barna mine hadde en god opplevelse og synes læringa ble bedre, mens den andre syntes det var helt forferdelig og har uheldige opplevelser med både annen lærer og medelever i denne settingen. Det var viktig at jeg ble klar over min forforståelse og mine følelser slik at jeg i minst mulig grad lot disse påvirke og forstyrre mine tolkninger av datamaterialet.

Jeg har valgt semistrukturert intervju. Dette kalles også halvstrukturert intervju hvor samtalen og spørsmålene er rettet mot bestemte temaer som jeg har valgt på forhånd. Jeg lagde en intervjuguide hvor jeg bevisst valgte ut spørsmål som kunne få fram det jeg var interessert i å finne ut gjennom min forskning (vedlegg 1). “En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse” (Dalen, 2011. s.26). Det var viktig at alle spørsmålene sirklet rundt min problemstilling og var relevante med tanke på det jeg ønsket å finne ut av.

Jeg valgte å kategorisere spørsmålene rundt begrepene faglig inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering (Nordahl og Overland, 2015). Spørsmålene måtte stilles slik at de var åpne og ga rom for at informanten kunne fortelle mer om sine tanker og refleksjoner. Jeg opplevde at det var krevende å finne spørsmål som var presise nok til å kunne peke på det jeg ønsket med tanke på problemstillingen min. Det å finne gode, åpne spørsmål var mer utfordrende enn det jeg var forberedt på. Jeg lagde i utgangspunktet dobbelt så mange spørsmål som de jeg endte opp med.

“I en kvalitativ intervjustudie må det alltid foretas ett eller flere prøveintervju for å få testet intervjuguiden, men også for å få testet seg selv som intervjuer” (Dalen, 2011. s.30). Jeg har valgt å intervju en lærer ved en annen skole som jeg kjenner godt. Jeg var trygg på at denne personen ville gi meg ærlige tilbakemeldinger både når det gjaldt spørsmålsstillinger og om egen væremåte som intervjuer. Et prøveintervju ville også gi meg en antakelse om tidsbruk for intervjuet. Jeg omformulerte noen spørsmål etter erfaringer jeg gjorde meg i prøveintervjuet. Intervjuet ble tatt opp på mobil og deretter transkribert i etterkant. På denne måten kunne jeg være tilstede i intervjuet og samtalen kunne flyte lettere.

## 2.6 Observasjon

Observasjon som metode i kvalitativ forskning har nytteverdi i både kvalitativ og kvantitativ forskning (Befring, 2010). Alle gjør observasjoner i det daglige. Vi både ser, hører, føler,



lukter, smaker og berører. Alt vi observerer påvirker opplevelsen vår, og også vår observasjon. Det er forskjell på observasjoner vi gjør i det daglige og de observasjoner som en kvalitativ forsker gjør. Denne forskjellen handler om at man som forsker har et fokus på det man skal observere og at disse observasjonene er hensiktsmessige og systematiske. Det vi observerer gjør vi ut fra vårt eget ståsted. Vi har subjektive teorier som er preget av våre tidligere erfaringer og opplevelser (Postholm, 2011).

Hensikten med observasjon er bestemmende fra den observasjonsmetoden man velger å bruke. Man observerer for å få objektiv, strukturert og systematisk informasjon. Man kan gjennom observasjon oppleve å få et mer nyansert bilde av et problem eller en situasjon. Det finnes flere observasjonsmetoder, og det skilles mellom åpen og skjult observasjon. Ved åpen observasjon er observatøren synlig og deltakende i det sosiale systemet som observeres. Ved skjult observasjon er observatøren skjult som person og observatør (Samuelsen, 2016).

Som observatør i klasserommet må jeg som forsker tenke gjennom min rolle. Hvordan vil jeg forholde meg til settingen? Skal jeg være en åpen observatør og fortelle elevene hva og hvorfor jeg skal være tilstede i klasserommet deres, eller skal jeg gjennomføre en skjult observasjon hvor jeg er tilstede i klasserommet uten å fortelle hvem jeg er og hva jeg gjør?

Jeg valgte i min studie å gjøre en åpen observasjon og elevene så at jeg satt bakerst i klasserommet i timene. Samme ukedag og klokkeslett ble valgt for begge observasjonene. Dette fordi jeg tenkte det ble mest sammenlignbart. Noen elever kjente meg fra før ettersom jeg er deres saksbehandler i PPT. Andre elever var ukjente for meg.

Læreren informerte klassen om hvem jeg var, at jeg var under videreutdanning og at jeg skulle observere henne i undervisningssituasjon, og at de skulle overse meg. Vi informerte ikke elevene om problemstillingen min. Det at noen elever i klassen har vedtak om spesialundervisning jfr. § 5-1 er taushetsbelagt og ikke noe vi informerte klassen om. Elevene ga et muntlig samtykke om min tilstedeværelse og mitt oppdrag.

Ved bruk av observasjon som verktøy var det meg selv som forsker som var verktøyet. Dette stilte krav til mine evner til å se, høre, føle og tolke opplevelser og inntrykk. Jeg var forberedt på at det ville være en utfordring å fange opp relevante og pålitelige data for min studie. Min for forståelse spiller en rolle ved observasjoner som ved et intervju, og jeg måtte være bevisst på mine tanker og følelser når jeg noterte underveis i min observasjon.

Jeg valgte å bruke et notatskjema som observasjonsverktøy (vedlegg 2). Dette hadde jeg delt inn 5 kolonner. Jeg hadde 3 kolonner med samme hovedbolker som spørsmålene i intervjuguiden. Disse var 1) Faglig inkludering, med dette ønsket jeg å se om elevene deltok i det faglige fellesskapet i klassen. 2) Sosial inkludering, jeg ville se om elevene var sosialt aktive, og om de var i positivt samspill med sine medelever. 3) Psykisk inkludering, omhandler hvordan den enkelte elev opplevde sin egen situasjon på skolen. I tillegg til disse tre kategoriene hadde jeg en kolonne for beskrivelse hva læreren gjorde, samt en siste kolonne hvor jeg kunne notere mine refleksjoner underveis. Skjema var også delt inn i radvise tidsbolker på 15 minutter, dette fordi jeg antok det var lettere å notere kronologisk underveis i observasjonen, såkalt minuttobservasjon (Samuelsen, 2016).

Observasjonene ble bearbeidet ved at jeg leste gjennom mine umiddelbare notater og noterte tanker og refleksjoner knyttet til teori og egne erfaringer med rød farge på skjemaet. Disse notatene kom til nytte under analyseprosessen.

## 2.7 Valg av informant

“I nærstudier er ikke forskningsdeltakerne tilfeldig valgt, men plukket ut etter bestemte kriterier. Deltakerne må ha bestemte erfaringer som kan bidra til å belyse feltet som blir studert ” (Nilsen, 2014, s. 23). Læreren jeg valgte i min studie ble ikke tilfeldig valgt. Jeg hadde laget følgende fire kriterier for mitt valg: Vedkommende måtte 1) være lærer i videregående opplæring, 2) ha elever i sin klasse med spesielle behov og IOP, 3) mestre det å inkludere alle elever i klassen og 4) være villig til å være forskningsdeltaker.

Det å mestre å ha elever med spesielle behov inne i klassen sin, baserte jeg på tidligere elevers uttalelser og erfaringer. Dette var utsagn fra elever som jeg hadde møtt gjennom mitt arbeid som PP-rådgiver ved denne skolen. Jeg har tidligere observert og veiledet denne læreren, i forbindelse med utviklingsarbeidet om tilpasset opplæring ved skolen (se s. 1). Jeg syntes læreren var positiv, nysgjerrig, kreativ og dyktig. Dette var utgangspunktet for mitt valg av forskningsdeltaker. Jeg tok kontakt med studieleder for å informere om mitt prosjekt og samtidig få avklart at det var greit at jeg kontaktet læreren. Før jeg kontaktet læreren var det naturlig å kontakte Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. Jeg gjennomførte den digitale kartleggingen for å se om det var nødvendig å sende inn en søknad. Dette behøvde jeg ikke ettersom det ikke var navn eller andre personopplysninger som skulle registreres eller som kunne spores tilbake til elever (vedlegg 3). Mitt fokus var læreren og ikke elevene.

Læreren ble kontaktet muntlig, og ble informert om prosjektet. Hun ville gjerne delta. Hun fortalte at hun synes det var positivt at jeg observerte henne i klassen og håpte hun kunne lære noe av den prosessen jeg skulle inn i. Hun underskrev et informasjonsbrev med samtykke til å delta i undersøkelsen, som også innebærer at hun når som helst kan trekke seg fra prosessen (vedlegg 4). Jeg har valgt å kalle læreren for Eva.

## 2.8 Forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren

Jeg ønsket gjennom intervjuet å få tak i forskningsdeltakerens opplevelser, tanker, holdninger og refleksjoner. For å få til dette var jeg avhengig av et godt samspill mellom meg som forsker og forskningsdeltakeren. Forskerens kommunikative ferdigheter er avgjørende for å få til samspillet. “En tillitsfull og respektfull atmosfære er en forutsetning for å åpne seg og fortelle, gi oss fylldig informasjon” (Nilsen, 2014, s. 30). Dette innebar min evne til å etablere kontakt, skape en atmosfære av tillit samt utvikle en god relasjon. Det å vise respekt for forskningsdeltakerens integritet og ikke bare møte henne som noen det er bruk for var også faktorer jeg måtte være bevisst på.

## 2.9 Gjennomføring, transkribering og analyse

Intervjuet ble gjennomført i PPT sine lokaler. Jeg hadde satt av et eget rom hvor vi kunne sitte uten forstyrrelser fra andre. Intervjusituasjonen ble startet opp ved at jeg ga en kort presentasjon av forskningsprosjektet mitt, og forsikret meg om at hun fremdeles ønsket å være en del av dette. Samtykkeerklæringen ble gjennomgått og underskrevet. Jeg hadde satt av ca. 2 timer selv om jeg i prøveintervjuet hadde brukt 45 minutter.

Eva hadde fått tilsendt intervjuguiden på forhånd slik at hun var forberedt på hva innholdet i intervjuet skulle være. Jeg hadde med meg notatbok slik at jeg kunne notere stikkord underveis. Dette fordi jeg ønsket å skrive ned det jeg ble oppmerksom på, la spesielt merke til, hadde lyst å spørre mer om, mine umiddelbare tanker etc. I tillegg hadde jeg med mobil og diktafon for å ta opp samtalen på bånd. Jeg hadde med dobbelt opp av opptaksutstyr. Årsaken til dette er at hvis noe av teknikken skulle svikte underveis, så hadde jeg et “reserveopptak”.

Jeg presiserte for Eva at informasjonen skulle anonymiseres og at lydopptakene skulle slettes etter at forskningsprosjektet var ferdig. Eva var forberedt og hadde selv notert en del i intervjuguiden da hun kom til intervjuet.

Når man transkriberer vil det kontinuerlig foregå analyser av det som man skriver. Det er anbefalt at forskeren gjør dette arbeidet selv (Postholm, 2010). Fordelene med å transkribere er store. Selv om det er en tidkrevende prosess er gevinsten av å skrive dette selv større enn

den tid en sparer på å la andre gjøre arbeidet. Transkriberinga blir på denne måten en del av analyseprosessen. Det kommer nye tanker og ideer når man lytter til opptaket. Det kan også dukke opp ideer til hvordan man kan kode i analysen. Nøkkelord og nøkkelsetninger kan dukke opp og bli synlige. Man blir også godt kjent med materialet når man skriver selv (Postholm, 2010).

Postholm (2010) sier at det noen ganger kan være en fordel at forskeren kjenner konteksten til det som skal skrives. Transkriberingsarbeidet har jeg av disse grunnene gjort selv. Jeg satte i gang med transkriberinga så raskt som mulig etter at intervjuet var ferdig. Jeg har prøvd å gjengi så nøyaktig som mulig det som ble sagt. Pauser, nøling og latter har jeg valgt ikke å markere i transkriberinga. Når intervjuet blir til tekst mister man noe underveis. Nyanser i stemmen, kroppsspråk, mimikk blir ikke en del av den teksten som skrives (Dalland, 2012). De notatene jeg gjorde underveis i intervjuet vil derfor bli viktige hjelpemidler for meg.

Eva snakker fort, noen ganger når hun starter en setning stopper hun opp etter 2-3 ord, avslutter før den ble ferdig og kunne gi mening, og begynner deretter med en ny setning. Jeg har valgt å skrive den endelige setningen, og utelatt de ordene hun startet med. Eva snakker ikke bokmål, så dialekten hennes er “oversatt” til bokmål på en så nøyaktig måte som mulig.

Transkribering er tidkrevende arbeid. Dette var et mye mer tidkrevende arbeid enn det jeg hadde forestilt meg på forhånd. Selve intervjuet tok 1 time og 17 minutter, mens selve transkriberinga tok over 20 timer. Jeg endte opp med en tekst på 16 sider.

Forskeren bringer med seg erfaringer, opplevelser, subjektive og individuelle teorier inn i analyseprosessen. Analysen vil således farges av forskeren (Postholm, 2010). “Likevel er intensjonen med kvalitative analyser at forskeren mest mulig skal møte datamaterialet med et åpent sinn, og legge til side sine allerede ervervede perspektiver” (Postholm, 2010, s. 86). Målet med analysen er å få orden, oversikt og å strukturere tekstmaterialet fra undersøkelsene.

## 2.10 Ethiske perspektiver

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) påpeker at forskningsprosjekt skal være rettferdig utformet og utført. For å opptre med integritet plikter forskeren å følge normer og opptre ærlig, ansvarlig og åpent ovenfor offentlighet og kolleger. NESH har utarbeidet generelle forskningsetiske retningslinjer som var til god støtte da jeg startet mitt forskningsprosjekt.

Gjennom hele forskningsprosessen står forskeren ovenfor etiske overveielser og betraktninger. Postholm (2010) trekker fram etiske betraktninger før, under og etter datainnsamlingen. En slik inndeling gjør det enklere å kunne ha fokus på etikk gjennom hele forskningsprosessen, noe jeg har tilstrebet å ha i min studie.

Ved oppstart av dette prosjektet kontaktet jeg Norsk senter for forskningsdata, NSD. Jeg fikk råd om å ta den elektroniske meldeplikttesten som lå på deres nettsted. Resultatet var at prosjektet ikke var meldepliktig (se vedlegg nr.1). Jeg hadde ingen personopplysninger som skulle registreres i forbindelse med mitt prosjekt. Det er heller ikke brukt kodingsnøkler, bilder eller video som kan vise til gjenkjennelige ansikter eller personopplysninger.

En av NESH sine retningslinjer dreier seg om frivillig informert samtykke. Samtykket skal være informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart. Før datainnsamlingen starter er det viktig at informanten blir godt informert om hensikten med forskningen og hva som forventes ut fra tid og arbeidsbelastning (Postholm, 2010). Jeg sendte informasjonsbrev til min informant hvor jeg informerte om mitt prosjekt og at jeg kom til å ta opp intervjuet på bånd. Jeg opplyste om at deltakelsen var frivillig og at hun når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Hun ble før oppstart av intervjuet også trygget på at alt som kom fram i intervjuet ville bli behandlet konfidensielt og at opplysninger ville bli anonymisert, og at dette gjaldt informasjon som angikk en tredjeperson. Jeg har laget et fiktivt navn på min informant, Eva. Høye etiske retningslinjer er viktig for meg. Jeg har prøvd etter beste evne å ivareta etiske prinsipper og retningslinjer som kreves i en studie.

Jeg har underveis i skriveprosessen hatt dialog med Eva. Hun har fått mulighet til å lese gjennom deler av teksten for å se om hun kjenner seg igjen i mine beskrivelser, analyser og tolkninger. Dette kalles member checking. For at studien skal bli troverdig er det viktig at forskeren ber forskningsdeltakeren si om man kjenner seg igjen i de beskrivelser og tolkninger som forskeren har gjort. Dette kan foregå gjennom hele forskningsperioden. Informanten kan få uttalt seg om faktafeil eller si noe om man er enig eller uenig i de tolkninger som er gjort (Postholm, 2010). Jeg har i tillegg sendt henne det transkriberte intervjuet slik at hun har hatt mulighet til å komme med tilbakemeldinger.

## 2.11 Reliabilitet og validitet i studien

Vurdering av datakvalitet i studien kan oppsummeres i to overordnede kriterier; reliabilitet og validitet. Reliabilitet refererer til resultatenes pålitelighet, mens validitet dreier seg

forskningens gyldighet, om metoden man har valgt til studien faktisk undersøker det intensjonen med studien er (Postholm, 2011).

Reliabilitet i kvantitative studier forutsetter at framgangsmåten ved datainnsamling og analyse skal kunne etterprøves presist av andre forskere. I en kvalitativ studie er det vanskelig å stille et slikt krav. Dette fordi det er forskerens rolle som er en viktig faktor. Reliabiliteten vil avhenge av forskerens forberedelser, gjennomføring og etterarbeid. Forskerrollen utvikles i samspill med informanten i den aktuelle situasjonen. Enkeltindivider og situasjoner forandrer seg hele tiden og det blir vanskelig å kunne etterprøve data fra en kvalitativ studie slik man kan i en kvantitativ studie. Man må derfor tilnærme seg temaet reliabilitet i kvalitative studier på andre måter (Dalen, 2011). En av disse måtene som kan være med å beskrive studiens reliabilitet er å være nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte ledd i forskningsprosessen, slik at en annen forsker kan bruke de samme «forskerbrillene» og tenke seg gjennomføringen av det aktuelle prosjektet. «Beskrivelsene må omfatte forhold ved forskeren, informantene og intervju situasjonen, samt angivelse av hvilke analytiske metoder som er anvendt under bearbeiding av datamaterialet» (Dalen, 2011, s. 93).

Jeg har i min studie tilstrebet å samle inn så nøyaktige og konkrete data som mulig. Jeg har tatt opp intervjuet på lydbånd og vært nøyaktig i transkriberingsarbeidet. Jeg har redegjort for gjennomføring av datainnsamling og presentert utdrag fra data, ikke bare oppsummeringer. Når det gjelder observasjonene har jeg vært oppmerksom på min forforståelse. Jeg har prøvd å være pålitelig i mitt arbeide, samtidig som jeg har vært klar over at forskningsrapporten vil ha et begrenset utvalg av dataene ettersom det er jeg som forsker som har stått for utvalgene.

Validitet dreier seg om gyldighet, dvs. at metoden jeg har valgt undersøker det som faktisk var intensjonen med studien, og om fortolkning av utsagn er rimelig dokumentert og logisk konsekvent. Teoretiske funn, begrepsmessig klarhet og vurdering av metoden er elementer i en slik diskusjon (Postholm, 2010). Dalen (2011) peker på følgende 6 områder man bør se nærmere på med tanke på validitet i en kvalitativ studie: 1) forskerrollen, 2) forskningsopplegget, 3) utvalg, 4) metodisk tilnærming, 5) datamaterialet og 6) tolkninger og analytiske tilnærminger.

Jeg har tilstrebet at mitt forskningsprosjekt skal ha validitet gjennom at framgangsmåte og innsamlede data har vært tilpasset intensjonen i studien. Jeg har redegjort for valg av informant, intervjumetode, observasjonsmetode og analyse av transkripsjoner (Postholm,

2011). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg reflektert over om arbeidet jeg har foretatt meg, og litteratur jeg har lest, har vært i tråd med det min studie har ment å si noe om.

### 2.12 Analyse av data, kodingsprosedyre og kategoridannelse

Formålet med koding er å få fram en overordnet forståelse av datamaterialet. Forskeren går systematisk gjennom datamaterialet for å sette merkelapper på hva dette handler om, for deretter å lete etter nye abstrakte kategorier som samler dataene på nye måter. Hensikten med dette er å finne kategorier som gir muligheter for å forstå innholdet på et tolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011). Dette er delen av prosessen hvor forskeren setter navn/koder på ytringer eller fenomener man finner i datamaterialet sitt. “Koding er første steg i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i materialet “ (Nilsen, 2014, s. 82). Deretter grupperes disse kodene i temaer, dimensjoner eller kategorier. På denne måten blir mengden datamateriale mer håndterlig (Nilsen, 2014).

Koding er en prosess hvor man går fram og tilbake i datamaterialet sitt. Når det dukker opp en kode må man gå tilbake til materialet for å se om det dukker opp flere eksempler på denne koden, eller om det er noe som motbeviser denne koden. Gjennom prosessen med koding bestemmer forskeren hva som er funn i materialet og hva ikke er det.

Jeg har hatt en induktiv tilnærming i mitt arbeide. En induktiv analyse betyr at man oppdager mønstre, tema, kategorier gjennom åpen koding i motsetning til deduktiv tilnærming hvor man analyserer data ved hjelp av et forhåndsdefinert rammeverk (Nilsen, 2014). Det er mange innfallsvinkler til arbeidet med å analysere eget datamateriale. Det er forskeren som velger retning ut fra hva som best egner seg med tanke på de spørsmålene som man ønsker å få belyst (Dalen, 2011).

Etter at datainnsamlingen var gjort, startet arbeidet med å gå gjennom datamaterialet. Jeg gjorde kodingsarbeidet for hånd. Jeg startet med åpen koding, inspirert av Grounded theory (Nilsen, 2014), en induktiv måte å tilnærme meg datamaterialet på. Formålet var å finne begreper som jeg senere i prosessen kunne legge inn i kategorier, aksial koding. Jeg satte stikkord/ navn på koder i marginen på det transkriberte intervjuet, og noterte med farget penn på observasjonsskjemaene jeg hadde brukt. I tillegg til mine spontane notater underveis i intervjuet og observasjoner ble det mange koder. Disse stikkordene eller kodene var en blanding av teori, mine erfaringer fra pedagogikken, egne erfaringer fra klasserommet og tanker jeg har gjort meg både før – under og etter transkriberingsarbeidet. Et slikt dypdykk i

materialet ga meg oversikt og satte i gang nye refleksjoner om hva som kunne bli kategorier i denne forskningen.

Da jeg hadde gjennomgått alt datamaterialet skrev jeg ned kodene på ark, og noterte mer utfyllende. Jeg ga plass mellom hver kode for å kunne få plass til å utfylle mer etter hvert. Av alle sider med datamateriale satt jeg nå igjen med 2 sider med totalt 27 koder, stikkord og beskrivelser. Jeg valgte deretter å lage en lapp med hver kode og la dette utover et bord for å få oversikt og for å se om noen av kodene hadde noe til felles og kunne danne en kategori. Jeg ønsket å samle trådene i en overordnet forståelse med tanke på min problemstilling og det jeg ønsket å finne ut av. På denne måten reduserte og ordnet jeg mine data, og analysen ble enklere for meg å gjennomføre. Det er ulike nivå i en kodingsprosess, og jeg var nå over i en selektiv koding, dvs. finne kjerne kategorier og systematisk relatere til andre kategorier. Kjernekategoriene representerer forskningens hovedtema (Nilsen, 2014).

I analysen oppdaget jeg at Eva snakket mye om mestring og trygghet, og hvor viktig det var for henne å legge til rette for dette i elevenes hverdag. Hun er opptatt av å rose elevene, det å vise fram elevenes styrker, eller «kapital» som hun selv kaller det. Videre i analysen av datamaterialet så jeg at hun liker elevene, er interessert i deres fritid og hva de ellers er opptatte av i livene sine. Hun bruker humor og det er en lett tone i klasserommet. Eva er opptatt av at alle skal mestre og ha det bra på skolen. Eva anerkjenner elevenes meninger og synspunkter ved å lytte aktivt, vise forståelse for elevene sine og hun har skapt en trygg atmosfære i klasserommet. Hun aksepterer elevenes ulike behov og bekrefter elevene både verbalt og nonverbalt. Jeg har valgt å kalle den første kategorien for *emosjonell støtte*.

Den andre kategorien fant jeg ved Evas måte å organisere undervisningen på. Hun har en forutsigbar, fast og tydelig struktur på timene sine, hun starter øktene på samme måte hver gang, målet for timen presenteres og gjøres tydelig for elevene. Hun er til stede når timen starter og er godt forberedt til undervisning. Hun avslutter øktene med å oppsummere sammen med elevene. Hun er tydelig i sine forventninger, håndhever regler og ber bl. a elevene slå av mobiltelefonene sine. Da noen ble litt urolige og forstyrret undervisninga stopper hun dette på en proaktiv, hyggelig og bestemt måte. Denne kategorien kaller jeg *organisering i klasserommet*.

Eva er opptatt av dialogen med elevene og aktiviserer alle elevene i undervisningsaktivitetene. hun er bevisst på hvilke læringsstrategier som brukes og modellerer disse for elevene. Det å aktivere forkunnskaper snakker hun om i intervjuet og jeg opplever dette også gjennom mine



observasjoner. Hun kommuniserer med elevene om læring, og gir dem innsikt i undervisningsplanene. Hun ber elevene føre logg fra timene slik at hun får undervisningsvurdering. Den tredje kategorien har jeg kalt *læringsstøtte*.

Jeg gikk deretter gjennom materialet og markerte kategoriene med fargekoder på transkriberingsarbeidet og observasjonsnotatene for å se om det dukket opp flere eksempler på hver kode, eller om det var noe som motbeviste koden.



## 3. Teori

Formålet med min studie er å finne ut hva en lærer gjør for å inkludere elever med spesielle behov i ordinær undervisning, og samtidig få innblikk i hennes tanker og refleksjoner som ligger til grunn for denne praksisen. Det er derfor naturlig å starte teorikapitlet med å si noe om inkludering av elever med spesielle behov. Jeg har valgt å kalle dette kapitlet for inkluderende spesialundervisning, da dette er hovedtematikken i min studie.

Det er de funnene jeg har gjort gjennom min analyse som videre har vært bestemmende for den teori jeg har valgt. Klasseledelse og nærmere bestemt relasjonsbasert klasseledelse er neste hovedområde i teorikapitlet. Jeg viser til offentlige styringsdokumenter hvor dette er framhevet. Jeg vil også bruke nasjonal og internasjonal forskning til å belyse relasjonsbasert klasseledelse, da relasjonsbasert klasseledelse er noe jeg gjennom mine funn ser at informanten min reflekterer over og praktiserer i klasserommet.

Gjennom analyse av dataene mine kom jeg fram til tre kategorier ved klasseledelse som jeg har valgt å kalle emosjonell støtte, organisering i klasserommet og læringsstøtte. Disse kategoriene utgjør hvert sitt underkapittel i hovedområdet klasseledelse. Pianta og Hamre (2006) viser at til tre kriterier ved klasseledelse som har stor betydning for elevenes atferd i klasserommet. Mine funn i studien er sammenfallende med disse kriteriene, og jeg vil derfor skrive egne kapitler om disse tre kriterier.

Når det gjelder kriteriet emosjonell støtte viser Pianta og Hamre at anerkjennelse er en vesentlig faktor. Gjennom mitt datamateriale finner jeg at min informant også er opptatt av anerkjennelse, og jeg finner det også i hennes praksis. Jeg velger derfor å belyse emosjonell støtte ved å ha et eget kapittel om anerkjennelse for å få en dypere forståelse av begrepet.

### 3.1 Inkluderende spesialundervisning

Internasjonalt og nasjonalt er inkludering et viktig pedagogisk prinsipp for opplæringen. Salamancaerklæringen som Norge har underskrevet, vektlegger at en inkluderende skole for alle tar hensyn til at alle barn har unike forutsetninger og behov (UNESCO, 1994). Denne erklæringen beskriver inkludering som en reform av skolen og undervisningen for å kunne ivareta alle barn, samt det å ha fokus på elevdeltakelse og forebygging av ekskludering (UNESCO, 1994).

«Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk»

(Kunnskapsdepartementet, 2010-2011. s. 8). Med dette menes at man i skole og barnehage tar hensyn til de ulike forutsetningene og evnene barna har både med tanke på organisering og pedagogikk. Opplæringsloven forutsetter at det skal være en likeverdig opplæring og at den skal tilpasses det enkelte barnet. Læringsmiljøet må derfor oppleves utviklende og godt både faglig og sosialt for barnet. Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning skal gjennomføres uten at det fører til segregering av barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter og Nordahl (2009) har skrevet en rapport om omfang, innhold og organisering av spesialundervisning i videregående opplæring. Rapporten inngikk som en evaluering av Kunnskapsløftet. Denne rapporten viser at det er betydelig flere elever som mottar spesialundervisning på yrkesfaglige programmer enn på studiespesialiserende linjer. 25 – 30% av spesialundervisninga i fagene norsk, matematikk og engelsk ble gitt utenfor klassen, i naturfag og andre fag ble 15% gitt utenfor klassen. Når de sammelignet like grupper elever, de elevene som ble organisert i ordinære klasser og de som ble segregerte i egne klasser, fant de at elevene som ble organisert i ordinære klasser fikk bedre karakterer i vg 1 enn de som var i segregerte klasser. De fant også at det å ha noe av spesialundervisninga si i smågrupper eller enetimer ga omtrent samme resultat som de elevene som fikk all sin hjelp organisert sammen med klassen sin.

Spesialundervisning skal gi gode vilkår for læring, og med dette menes andre vilkår og bedre vilkår enn hva den ordinære opplæringa kan gi for de elevene som har behov for spesialundervisning (Haug, 2015). Målet er at spesialundervisning skal gi resultater som den ordinære opplæringa ikke greier å gi.

Haug (2015) trekker fram to ulike tilnærminger til spørsmålet om kvaliteten av spesialundervisning. 1) Spesialundervisning som spesifikke strategier med egen signatur, 2) spesialundervisning som allmenne strategier med delt signatur med den ordinære opplæringa. Det er den sistnevnte tilnærminga jeg vil vektlegge videre da det er dette min problemstilling i studien dreier seg om.

En tilnærming hvor man bruker allmenne strategier i spesialundervisninga representerer en relasjonell tilnærming. Undervisninga legger ved en slik tilnærming vekt på det å støtte elevene når de har behov for det, slik at kunnskap tilegnes. Dette i stedet for å gå inn i hva som skaper selve lærevanskene (Haug, 2015). Økt vekt på tilpasset opplæring vil kunne gi variert innhold, prosess og resultat ut fra de forskjellige behov det er i en elevgruppe, uten at

det trenger å bryte med de allmenne strategiene i den ordinære opplæringa. Haug (2015) viser også til studier som sier at mange elever gjør det bedre ved større bruk av kollektivt retta arbeidsformer.

Haug gjennomførte en studie på forskjellen og likheten mellom spesialundervisning og ordinær undervisning – og elevenes utbytte av spesialundervisning. Studien ble delt inn i fire hovedavsnitt: 1) hvordan er undervisninga organisert, 2) innholdet i undervisninga, 3) hva gjør lærerne og 4) hva gjør elevene i de to formene for opplæring. De elevene som deltok i studien var fra 6.- 10.årstrinn. Funnene fra denne studien mener jeg er interessante og relevante også for videregående opplæring.

Når det gjelder organisering av undervisning viser undersøkelsen at det organiseres ulikt i ordinær undervisning og spesialundervisning. I den ordinære undervisninga blir 85% av undervisninga gjennomført i hel klasse. Når det gjelder spesialundervisning ble mesteparten av undervisninga gjennomført utenfor klassen. 2/3 ble gitt i mindre grupper og 1/3 ble gitt som individuell undervisning.

Observasjoner gjort når det gjelder innhold i undervisninga viser at det i ordinær undervisning arbeides med fag i 82% av den ordinære opplæringa, mens det i spesialundervisning arbeides i 92%. Resterende tid ble brukt til rutinearbeid, konflikthandtering og venting. Det er altså mer faglig aktivitet når det er spesialundervisning enn ved ordinær undervisning.

I den tredje kategorien, hvor man så på hva læreren faktisk gjør, viste dette større forskjeller. Læreraktivitet som her ble studert var: vender seg til enkeltelever, snakker, gir direkte støtte, lytter til elev, instruksjon, motiverer og kontrollerer elevarbeid. Det var store forskjeller på ordinær undervisning og spesialundervisning når det gjaldt disse kategoriene, bortsett fra de to formene for undervisning (snakker og instruksjon) hvor det var tilnærmet likt resultat.

Oppsummert viser det at læreren er mer orientert om enkelteleven i spesialundervisning enn ved ordinær undervisning. Når man ser dette i sammenheng med hvordan undervisninga er organisert, ser man at læreren er mer elevsentrert ved spesialundervisning individuelt enn i ordinær undervisning og spesialundervisning i små grupper.

I den fjerde og siste kategorien har man sett på hva elevene gjør når det er fag. Man har sett på 10 former for elevaktivitet: 1) faglig aktiv, 2) løser oppgaver, 3) lytter til lærer, 4) løser tilrettelagte oppgaver, 5) får støtte fra voksne, 6) muntlig faglig aktivitet, 7) løser felles oppgaver, 8) benytter tilrettelagte hjelpemidler, 9) er aktiv med medelev, 10) viser

læringshemmende aktivitet. Alle kategoriene bortsett fra «aktiv med medelev» går i favør til spesialundervisning. Den største forskjellen er ved muntlig aktivitet, tilrettelagte oppgaver og støtte fra voksne. Samlet viser det at elevens aktivitetsnivå er høyere ved spesialundervisning enn ordinær undervisning.

Når man ser på disse resultatene og sammenligner med hvordan undervisninga er organisert, ser man at forskjellen mellom spesialundervisning og ordinær undervisning blir mindre når organiseringa er lik (gitt i mindre gruppe). Om man sammenligner spesialundervisning i gruppe og spesialundervisning gitt individuelt ser man resultat i favør av individuell opplæring på alle områder bortsett fra aktiv med medelev, lytter til lærer og læringshemmende atferd.

Totalt sett ser man iflg. Haug (2015) at vilkårene for læring varierer ut fra hvordan undervisningen er organisert. Det å redusere klassestørrelsen kan bidra til å skape et større handlingsrom for læreren, slik at man i større grad kan gi individuell oppfølging og støtte. Undersøkelsen til Haug (2015) konkluderer med at potensialet for læring er høyere i spesialundervisning enn i ordinær undervisning, og at dette er i samsvar med forutsetningene for spesialundervisning, at den skal sikre retten til læring.

Mitchell fra New Zealand har arbeidet og forsket på spesialundervisning og inkludering i mange land i flere år. Han viser også til at allmenne strategier for å undervise elevene gir best resultat for flest elever.

«Learners with special education needs simply require good teaching. ....there is little evidence to support the notion of disability-specific teaching strategies, but rather that all learners benefit from a common set of strategies, even if they have to be adapted to take the account of varying cognitive, emotional and social capabilities. What is required is the systematic, explicit and intensive application of a wide range of effective teaching strategies – day-by-day, minute-by-minute – in classrooms» (Mitchell, 2008, s. 8).

Inkluderende undervisning betyr iflg. Mitchell (2008) at undervisning av elever med spesielle behov foregår i ordinær undervisning. Med dette menes mye mer enn den fysiske plasseringen av undervisningen. Det betyr også tilpassede oppgaver, tilpasset undervisningsmetoder, tilpassede bestemmelser og tilpasset pensum.

Mitchell (2008) påpeker at man må skille mellom inkludering og integrering. Han definerer integrering som noe som har med fysisk plassering å gjøre, at elever som har spesielle behov tilbringer tid i sin ordinære skole/klasse. Inkluderende undervisning derimot handler om at

alle er med i fellesskapet. Man fokuserer på omgivelsene og ikke det enkelte barnet. Skillet mellom integrering og inkludering innebærer altså en større bevissthet omkring skillet mellom fysisk innlemmelse, f.eks. tilstedeværelse i klasserom, og samhandlende deltakelse og tilhørighet til klassen sin eller elevgruppa si. Mitchell (2008) legger fram formelen  $V+P+5As+S+R+L$  som en modell for å lykkes med inkluderende undervisning. For å forstå denne formelen trengs en kort presentasjon:

V= En visjon om at alle hører til i fellesskapet. Visjonen må gjenspeiles i ansattes forpliktelser, holdninger og praksis. P=Plassering i aldersadekvate klasser der også undervisningen foregår. 5A=Tilpasset lærestoff (adapted curriculum), tilpasset vurdering (adapted assessment), tilpasset undervisning (adapted teaching), aksept av lærer, medelever og foreldre (accept) og tilgang (access). Elever med særlige behov trenger i liten grad helt spesiell undervisning. Det er innholdet i undervisningen som må tilpasses. S=Støtte, ansatte må få tilgang til hjelp og støtte fra hjelpeapparat i arbeidet sitt og det må legges til rette for samarbeid. R=Ressurser, det må være tilstrekkelig med ressurser til å gjennomføre tiltaksplaner. L=Lederskap, en tydelig og støttende skoleledelse er viktig for at man skal lykkes med inkluderende undervisning.

Det er ifølge Farell ved University of Manchester fire faktorer som må være tilstede for at et fenomen skal kunne kalles inkludering. De fire faktorene er: 1) eleven må ha en fysisk tilstedeværelse i klasserommet, 2) eleven må møte aksept og anerkjennelse fra medelever og fra skolens medarbeidere, 3) eleven er aktiv deltakende i fellesskapets aktiviteter, 4) det må være rom for positiv faglig, sosial og personlig selvutvikling for eleven. Disse fire faktorene viser til områder utenfor eleven selv, og understreker organisasjonens betydning som ansvarlig for å kunne nå målet om en inkluderende skole (Farell, 2004).

### 3.2 Klasseledelse - Relasjonsbasert klasseledelse

Klasseledelse er et sentralt tema i pedagogisk forskningslitteratur. Internasjonale og nasjonale forskningsfunn (Hattie, 2009; Pianta, 1999; Ogden, 2012; Postholm, 2013) viser at læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring. Lærers evne til å lede klasser og til å håndheve regler er en av tre avgjørende faktorer som utgjør forskjellen i tillegg til relasjon mellom elever og lærer, og læreres forventninger og støtte til elevene (Postholm, 2013). Ogden (2012) definerer klasseledelse slik: «Klasseledelse er lærers kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (Ogden, 2012, s. 17).

Moen (2011) peker på flere grunner for å fokusere på klasseledelse. Det er viktig for at undervisning skal fungere, det er viktig for faglig læring, det er viktig for sosial læring, og det må også ses i lys av inkludering.

Det finnes flere offentlige styringsdokumenter som framhever viktigheten av klasseledelse: St. Meld 30, Kultur for læring (2003-2004) kommenterer at det er viktig med kompetente og engasjerte lærere. Lærerne må ha kompetanse til å lede en gruppe elever og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og virkemidler. Dette innebærer at læreren kan skape arbeidsro gjennom å fremme og skjerme opplæringsaktiviteter. Læreren må være bevisst på hva som skjer i elevgruppen i tillegg til at det forutsetter gode relasjoner mellom elever og lærer og innad i elevgruppen. Departementet foreslår i denne stortingsmeldingen bl.a. å øke ressursene til kompetanseutvikling for å forebygge og håndtere problematferd samt videreføre tiltak for å styrke læringsmiljøet.

St. Meld 18, Læring og fellesskap (2010-2011) sier at læringsmiljøet i norske skoler ikke alltid er godt nok. For å få et bedre læringsmiljø vises det til et arbeid utført av ei forskergruppe ved Høgskolen i Hedmark ledet av Thomas Nordahl. Deres arbeid trekker fram flere faktorer som kan bidra til å bedre læringsmiljøet, og en av disse faktorene er fokus på god klasseledelse.

St. Meld 22, Motivasjon – mestring - muligheter (2010-2011) er ei melding som gjør opp status for ungdomstrinnet, med sikte på å gjøre opplæringa mer praktisk, variert og mer motiverende og relevant. Målet med meldingen er å gi elevene på ungdomstrinnet økt motivasjon for styrket læring og bedre læringsresultater. Læringsmiljø gjennom god klasseledelse fremheves som ett av tre særlig sentrale innsatsområder for å få til en fornyelse og styrking av ungdomstrinnet. Departementet vil videreutvikle den nasjonale satsingen «Bedre læringsmiljø» og prioritere satsing på klasseledelse. Departementet vil innføre et 5-årig skolebasert program for kompetanseutvikling i klasseledelse på ungdomstrinnet, samt opprette Læringsmiljøsenderet.

NOU 15, Å høre til (2015) dreier seg om virkemidler for et trygt psykososialt miljø, motvirke og håndtere mobbing og andre uønskede hendelse i skolen. En av de sentrale faktorene som trekkes fram for å fremme et trygt psykososialt miljø er relasjonsbasert klasseledelse. Det vises her til Pianta og Hamre (2009) sine tre kriterier ved klasseledelse, som har stor betydning for elevenes atferd i klasserommet. Disse er emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte.



Pedagoger og forskere har i mange år vært opptatt av relasjoner mellom barn og voksne i barnehage og skole. Forskeren John Hattie fra New Zealand presenterte i 2009 en metastudie av hva som påvirker elevenes læring i skolen. Av 138 faktorer i hans undersøkelse fant Hattie at det var kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev som var blant de faktorene med høyest score når det gjaldt hva som påvirker elevenes læring i skolen (Hattie, 2009).

Relasjonsbasert klasseledelse handler både om relasjonen mellom elev og lærer, grad av struktur, tydelighet og kontroll i undervisningen og den feedback eleven opplever i interaksjon med læreren. I relasjonsbasert klasseledelse er altså relasjonen mellom elev og lærer en avgjørende faktor, dermed blir den pedagogiske praksis også avgjørende. Lærerenes væremåte ovenfor elevene vil være av stor betydning (Aasen, 2014).

Professor Robert C. Pianta ved University of Virginia driver sammen med sine kollegaer flere forskningsprosjekter og legger stor vekt på viktigheten av å utvikle gode relasjoner mellom voksne og barn. Han sier bl.a. at relasjoner mellom voksne og barn er en svært viktig kilde til barnas emosjonelle og skolefaglige utvikling. Han fremhever viktigheten av selve kvaliteten på interaksjonene mellom elev og lærer i klasserommet.

Pianta og kolleger representerer en forskningstradisjon som har klare tanker om hvordan god klasseledelse ser ut, eller for å være nøyaktig: hvilke former for interaksjon i klasserommet som fremmer læring, trivsel og engasjement. De snakker med andre ord ikke bare om lærerens ledelse, selv om det er en stor del av bildet. Dette har de brukt til å lage en observasjonsmanual som heter CLASS (Classroom assessment scoring system). Denne manualen kommer i ulike varianter alt etter hvilket alderstrinn elevene er på (fra førskole til videregående). Det er tre kategorier fra CLASS. Emotional support (emosjonell støtte), Classroom Organization (organisering i klasserommet) og Instructional support (læringsstøtte til elevene) (Pianta, 2006). Ved denne inndelingen kan vi øke vår forståelse av begrepet relasjonsbasert klasseledelse. Jeg vil nå gå nærmere inn på Piantas beskrivelser av disse tre kategoriene.

### 3.2.1 Emosjonell støtte

Emosjonell støtte beskrives av Pianta (2006) som lærerens evne til å skape og opprettholde et støttende og omsorgsfullt sosialt miljø i klassen. Når man arbeider med å gi elevene emosjonell støtte arbeider læreren både med å utvikle gode relasjoner til elevene samt styrking av relasjonene mellom elevene. Gode relasjoner til læreren og til medelevene har

sammenheng med positiv utvikling både faglig og sosialt. Det handler om det å skape et positivt klima, lærersensitivitet og anerkjennelse av elevers livsverden.

I klasserom med et positivt klima vil lærer og elever være entusiastiske om læring, og vise respekt overfor hverandre. Læreren er støttende og varm, og er interessert i elevenes hverdag. Lærer og elever har positive relasjoner med hverandre og trives tydelig med hverandre i klasserommet.

Lærerne er sensitive, lydhøre og konsekvente. De svarer effektivt på elevenes spørsmål, bekymringer og behov. Å undervise på en sensitiv måte omfatter for det første om bevissthet omkring individuelle behov for tilrettelegging for læring. For det andre omfatter det også bevissthet om elevenes sosiale og emosjonelle behov, slik at det er mulig for læreren å kunne forutse vanskeligheter, det å kunne være i forkant og kunne gi tilpasset støtte til alle elever. Når læreren er sensitiv vil det vises at elevene trives i klassen, elevene opplever å bli hørt og vil av den grunn søke støtte og veiledning ved behov.

Det å anerkjenne elevenes livsverden dreier seg om lærerens evne til å ta elevenes perspektiv. Læreren viser interesse for elevene. Læreren legger vekt på elevenes interesser, synspunkter og motivasjon. Læreren er fleksibel med tanke på sine planer for undervisningen, og ser hele tiden etter muligheter for å involvere elevene på en meningsfull måte i undervisningen. Det er mange muligheter for dialog og til å la elevene å uttrykke seg og dele sine ideer. Læreren er interessert i elevenes tanker og meninger.

Kjennetegn på interaksjoner med emosjonell støtte er fysisk nærhet, latter, smil og sosial prat. Man bruker et høflig og varmt språk. Det skapes mestringstro blant elevene, og læreren har sensitivitet for elevenes sosiale og emosjonelle behov. For å greie dette bør læreren bl.a. ha ferdigheter som blikkontakt, god bruk av humor, gi oppmerksomhet til alle, bruke elevers navn, lytte aktivt og ikke minst bruke ros og oppmuntring (Rafaelsen, 2016).

### 3.2.2 Anerkjennelse

Jeg opplever at anerkjennelse er en betydningsfull del i Evas måte å utøve emosjonell støtte på. Hun anerkjenner elevene for den de er, og er opptatt av at de skal mestre. Jeg har derfor valgt å løfte fram dette begrepet ved ha et eget kapittel om anerkjennelse.

«Det er når vi uten forbehold anerkjenner og bekrefter elevens styrker og svakheter og viser at vi bryr oss, at vi legger det viktigste grunnlaget for læring og utvikling» (Tveit, 2012, s. 27). Dette sitatet viser hvor viktig anerkjennelse er for barn, unge og voksne i læring og utvikling.

Begrepet anerkjennelse er ifølge Schibbye (2004) opprinnelig Hegels filosofiske begrep. Hegel mente at anerkjennelse dreide seg om evnen til å ta andres perspektiv og det å kunne sette seg inn i den andres opplevelser. Det å se igjen, gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke er ideer i dette begrepet (Schibbye, 2004).

«Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er» (Schibbye, 2004, s. 247). Det dreier seg om en måte man er sammen med andre på. Det med å skape en atmosfære av trygghet inngår i en anerkjennende atmosfære. Det inkluderer også ideer om lytting, speiling, innlevelse og emosjonell tilknytning (Schibbye, 2004). Dette i motsetning til kommunikasjonsmåter som undergraver anerkjennelse. Eksempler på undergravende anerkjennelse kan være fjernhet, definerings, manglende innlevelse og ignorering (Bae, 1999).

Schibbye (2009) og skiller mellom indre og ytre anerkjennelse. Ytre anerkjennelse er handlingsorientert, dvs. det kan betraktes som en belønning for noe man har gjort eller prestert. Eksempler på dette kan være ros, applaus, tommelen opp etc. Det er her snakk om at det er elevenes handlinger, innsats og ferdigheter det blir fokusert på (Tveit, 2016). «Indre anerkjennelse handler i første rekke om hvem elevene er, og ikke hva de gjør i kraft av innsats og prestasjoner» (Tveit, 2016, s. 63). Det dreier seg om å akseptere mennesket akkurat som det er, med sine styrker og svakheter.

Relasjoner er preget av anerkjennelse. Anerkjennende relasjoner gir rom for å uttrykke både likheter og ulikheter, nærhet og innlevelse, samtidig som at det er rom for å kunne uttrykke avgrensning og forskjellighet (Bae, 1999).

Schibbye (2004) trekker fram 5 ingredienser i begrepet anerkjennelse. Disse er lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Jeg vil videre kort redegjøre for hver av disse ingrediensene samt til slutt oppsummere hvordan disse er sammenvevd i hverandre for å kunne utvikle de relasjonelle prosessene som anerkjennelse dreier seg om.

Lytting er ikke det samme som å høre det som andre sier. Lytting dreier seg om å høre mer enn det verbale budskapet. «Vi lytter bak ordene» (Schibbye, 2004, s. 250). Åpenhet er en viktig faktor i det å lytte. Når man lytter må man være aktiv, konsentrert og fokusert. Dette er med på å trygge den man lytter til. Schibbye (2004) sammenligner lytting med å høre på et orkester. Man må lære seg å skille mellom de forskjellige instrumentene. Hva er det som egentlig formidles av den vi lytter til? Lytting er ikke forenelig med det å være forutinntatt.

Forståelse er ifølge Schibbye (2004) også en av ingrediensene i begrepet anerkjennelse. Det skilles mellom den ytre og den indre forståelsen. Med ytre forståelse menes det å kunne uttrykke sympati og kognitiv gjenkjennelse (Tveit, 2016). For at man skal kunne ha en indre forståelse av den andre må man gå inn i den andres opplevelsesverden og på en slik måte kjenne på følelsene slik de oppleves for den man kommuniserer med, «med andre ord kontakte tilsvarende følelser i seg selv» (Schibbye, 2004, s. 255). Det er viktig å huske på at man ikke fullt ut kan forstå den andre. Det er snakk om tolking av den andres følelser (Tveit, 2016).

Aksept og toleranse er deler av anerkjennelsesbegrepet slik Schibbye (2004) ser det. «Vi aksepterer den andres rett til sin følelse, og vi tåler den og lar den være» (Schibbye, 2004, s. 258). Når man aksepterer og tolererer har man en ikke – dømmende innstilling (Tveit, 2016). Mange mennesker strever med uakseptable følelser og det blir viktig å møte disse følelsene slik at de blir forståelig for den andre. Man kan møte disse følelsene med varme, toleranse, aksept og respekt. «Uansett hva elevene gjør eller utretter, er det viktig at læreren anerkjenner dem som mennesker» (Tveit, 2016, s. 66). Dette er ikke det samme som å forsvare eller godta alt det som elevene gjør. Man må skille mellom hva eleven gjør og hvem eleven er (Tveit, 2016).

Bekreftelse blir ifølge bokmålsordboka forklart med ord som bevis, styrke og stadfeste. Bekreftelse har nær tilknytning til måten vi lytter på. «I forståelsen, i den umiddelbare tilbakemeldingen, i den følelsesmessige matchen ligger bekreftelsen» (Schibbye, 2004, s. 262). Man kan bekrefte både verbalt og nonverbalt. Verbal bekreftelse kan være å gjenta eller framheve det som elevene sier, mens eksempler på nonverbal bekreftelse kan være smil og nikk (Tveit, 2016).

Alle ingrediensene til begrepet anerkjennelse er like betydningsfulle. «Det er når de opptrer som sammenvevd helhet de best kan bidra til å utvikle de relasjonelle prosessene mellom lærer og elev» (Tveit, 2016, s. 67). Det er av stor betydning for elevene om læreren har en anerkjennende innstilling. Det er også av betydning for læreren selv. En anerkjennende innstilling kan føre til at læreren får en dypere innsikt i og forståelse av elevene sine, og også innsikt i og forståelse av egne følelser og tanker (Tveit, 2016).

Man kan anerkjenne en person for det den gjør og anerkjenne personen i seg selv. Når en lærers forventninger til skoleprestasjonen innfris, følger gjerne en anerkjennelse av elevens arbeid. Det er anerkjennelse fra signifikante andre som har størst betydning for elevene

(Skaalvik, 2017). I skolen er det derfor lærere og medelever/venner som elevene ser opp til som har størst betydning for elevenes selvverd. I følge Skaalvik (2017) betyr selvverd at man aksepterer seg selv med sine sterke og svake sider og ikke har behov for konstante bekreftelser fra miljøet. Selvverd har en klar sammenheng med mental helse og livskvalitet. «Å føle seg anerkjent, respektert, inkludert og medregnet av viktige andre er en meget sterk kilde til selvverd» (Skaalvik, 2017, s. 79).

Med andre ord kan anerkjennelse fra læreren ha svært stor betydning for elevenes mentale helse og livskvalitet. Det er viktig at lærere i skolen er klar over at en elev ikke er sine prestasjoner, men at det er viktig å se hele eleven. Ved å utvikle elevenes sterke sider og videreutvikle det som elevene mestrer vil man fremme elevenes selvverd.

Relasjoner har betydning for læring og utvikling. Læreren er en voksenperson som utøver en profesjonell yrkesrolle ovenfor eleven. En lærer er en signifikant voksen for barn og unge. Læreren vil derfor ha større makt enn eleven i denne relasjonen. Dette fører til at det spiller en rolle hva akkurat læreren tenker og mener om eleven, og ikke minst hvordan læreren oppfører seg i møtet med eleven. «For at barn og unge skal bli i stand til å bygge opp et positivt bilde av seg selv, må de blant annet oppleve at de blir anerkjent av de voksne som omgås dem, også læreren» (Lillejord, 2010, s. 142). Det at læreren er bevisst på dette i sin yrkesutøvelse er viktig. Det er den profesjonelle voksne som har et særlig ansvar for relasjonen i møtet med sine elever.

Hvis elevene opplever anerkjennelse fra læreren vil dette i neste omgang kunne føre til at eleven anerkjenner læreren og det læreren står for, nemlig fagkunnskapen. Vi ser derfor at anerkjennelse har nær sammenheng med elevenes læringsprosess (Lillejord, 2010). «Jo bedre relasjonen mellom lærer og elev er, jo mer betydningsfull vil læreren være for eleven, og jo mer virksom vil vedkommendes anerkjennelse være» (Lillejord, 2010, s. 144).

### 3.2.3 Organisering i klasserommet

Organisering i klasserommet handler om klasseromsprosesser med fokus på atferdskontroll og organisering. I pedagogisk forskningslitteratur er det flere som trekker fram dette (Pianta, 2006; Moen, 2011; Damsgaard, 2014; Ogden 2012). Jeg vil i det følgende peke på disse.

Organisering handler ifølge Pianta (2006) om læreres evne til atferdsledelse, å organisere og strukturere læringsaktiviteter og atferd på en produktiv og proaktiv måte. Målet er å etablere og opprettholde et arbeidsmiljø slik at elevene kan bruke tiden til meningsfull læring.

Med atferdsledelse menes lærerens evne til å ha tydelige regler og forventninger til atferd. Læreren kommuniserer gjerne reglene og forventningene i starten av undervisningsøkta og er tydelig med tanke på hva som forventes. Elevene er godt kjent med, og forstår reglene og rutineene. Reglene er gjerne synlige i klasserommet. De forskjellige lærerne som underviser i dette klasserommet er samkjørte og følger de samme reglene. Det er en proaktiv ledelse av atferd, dvs. at læreren er i forkant og forebygger på en sånn måte at negativ atferd ikke får utviklet seg. Om man må korrigere atferd så gjør man det uten affekt og man diskuterer ikke det som ikke kan diskuteres. Det er fokus på positiv forsterkning, ros og oppmuntring.

Produktivitet omfatter hvordan tiden brukes i klassen. Det er god utnyttelse av tid. Læreren er til stede når timen starter og er godt forberedt til undervisning. Alt materiell som elevene trenger er tilgjengelig. I et produktivt klasserom vet alle elevene hva som forventes av dem, og hvordan de skal gjøre det. Oppgaver og beskjeder gis kort og tydelig. Elevene vet også hva de skal gjøre når de er ferdige med oppgavene de holder på med og læreren kan bruke forskjellige tidsmarkører for å markere eventuelle aktivitetsskifter. Læreren lar ikke irrelevante kommentarer eller aktiviteter fra elevene få utvikle seg til å ta for lang tid av undervisningen. Læreren gir respons til slike kommentarer slik at elevene opplever å bli hørt eller sett, men lar det ikke få utvikle seg videre. Om læreren skal hjelpe en elev, eller sjekke lekser sørger hun for at de andre elevene er i aktivitet og ikke blir sittende å vente.

Det å organisere og føre tilsyn ved læringsaktiviteter dreier seg bl.a. om at læreren setter mål og kriterier for det elevene skal lære. Læreren oppsummerer og har fokus på hva som skal læres. Om man blir distraheret eller ufokusert, sørger læreren for å hente inn seg selv og elevene igjen. Læreren bruker konkrete hjelpemidler, varierte aktiviteter, og undervisningsmetoder. Læreren er entusiastisk og presenterer fagstoffet på en tydelig og velorganisert måte. Når timen er ferdig skal elevene kunne fortelle hva de har lært på en sammenhengende måte.

Lærere bør hele tiden reflektere over sine sterke og svake sider som klasseleder for å bli bevisst på egen rolle. Det å reflektere over hvordan undervisningstimen fungerte inngår i en klasseleders etterarbeid. Damsgaard (2014) trekker fram flere momenter når det gjelder klasseledelse og organisering i klasserommet:

«Varme»: med dette menes å ha reell interesse for elevene og deres liv. Læreren har vilje til å skape trygge læringsmiljø hvor det er lov å prøve og feile, og elevene blir sett.

«Kontroll»: det å ha oversikt og styring. Elevene skal vite hva som skal foregå og hva som forventes av dem, og de vet at læreren følger opp. Dette innebærer tydeliggjøring av mål, ha klar struktur på opplæringen, ta bevisste metodevalg, ha varierte arbeidsformer og samtidig ha nok oversikt til å legge til rette for ulike læringsprosesser tilpasset klassen og den enkelte elev.

«Rutiner»: sørge for å utvikle gode rutiner for etablering av et læringsmiljø der læring prioriteres. Rutiner skaper struktur og forutsigbarhet. Dette er godt for elevenes trygghet. Samtidig understreker Damsgaard at rutinene ikke må bli for rigide. Den gode klasselederen er opptatt av livet i klasserommet, at det skal være lekent og kreativt. Noen ganger er det faktisk behov for at regler og rutiner må brytes også av hensyn til enkeltelever som kan ha behov for dette. Læreren må planlegge sin undervisning ut fra faglig innhold og hvordan elevene skal jobbe med dette, i tillegg må det tas hensyn til samspillet i klassen og klassens arbeidsmiljø.

Moen (2011) peker på to begreper vi møter i pedagogisk litteratur om klasseledelse, proaktiv og reaktiv klasseledelse. Begrepet proaktiv innebærer å være i forkant av mulige problemer slik at man som klasseleder kan forebygge og dempe mulige problemer. Ogden (2012) skriver også om proaktiv og forebyggende klasseledelse og at det «handler om hvordan læreren forebygger eller korrigerer begynnende problematferd på måter som griper minst mulig forstyrrende inn i læringsaktivitetene» (Ogden, 2012, s. 53). Videre skriver Ogden at proaktiv klasseledelse handler om å bygge opp et positivt læringsmiljø og å være i forkant og fange opp tidlige signaler om begynnende vansker.

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) befester at proaktiv klasseledelse innebærer å utvikle læringsmiljøet gjennom å planlegge og tilrettelegge det fysiske læringsmiljøet, iverksette innskolingsaktiviteter, innarbeide regler og rutiner i klassen, gi klare beskjeder og ikke minst bruk av ros og oppmuntring. Moen (2011) peker på tre tydelige likhetstrekk mellom de jeg har nevnt ovenfor, og som jeg mener er representativt for hva proaktiv klasseledelse dreier seg om. For det første dreier det seg om betydningen av å håndtere klasseromskompleksiteten. Det handler om planlegging, tilrettelegging og organisering av undervisningen i tillegg til utarbeiding og håndtering av regler og rutiner. For det andre dreier det seg om å ha fokus på elevenes læring, undervisningsmål, elevaktivitet og motivering. For det tredje dreier det seg om den gode relasjonen mellom lærer og elev. Her pekes det videre på pedagogisk bruk av oppmerksomhet, bekreftelse av ønsket atferd, ros og oppmuntring.

### 3.2.4 Læringsstøtte til elevene

Læringsstøtte består av ulike dimensjoner knyttet til faglige interaksjoner. Pianta (2006) beskriver læringsstøtte på følgende måte: Læringsstøtte dreier seg om å utnytte den kunnskapen elevene allerede har tilegnet seg, for så å stadig kunne utvikle ny kunnskap og nye ferdigheter. Det å kunne analysere og forstå egne tankeprosesser er avgjørende for elevenes faglige utvikling. Læringsstøtte handler om undervisningsformat, innholdsforståelse, analyse og undersøkelse, tilbakemeldingskvalitet og undervisningsdialog.

Det å gi læringsstøtte til elevene med tanke på undervisningsformat dreier seg om at læreren på en tydelig måte presenterer det som skal læres og setter det i en relevant sammenheng, og samtidig begrunner hvordan denne ferdigheten skal kunne brukes. Ny kunnskap og nye ferdigheter forankres i det man har tilegnet seg fra før. Læreren presenterer praktiske og varierte eksempler og utfordrer elevene til å prøve ut alternative måter å løse et problem på. Det er variasjon i undervisningsmetodikken.

Innholdsforståelse er hva lærerne vektlegger og hvordan de imøtekommer elevene i å forstå ulike faglige problemstillinger. Innholdsforståelse oppnår man ved at læreren har en undervisning som fokuserer på elevenes forståelse og ikke på memorering av fakta. Læreren presenterer ikke bare riktige løsninger, men viser også ukorrekte eksempler slik at elevene bedre kan forstå forskjellene. Læreren bruker aktivt elevenes forkunnskaper og bygger videre undervisningen sin ut fra dette.

Analyse og undersøkelse beskriver hvordan læreren fremmer metakognitiv tenking hos elevene. Læreren gir oppgaver som krever analysering, resonnering, tolking, evaluering og problemløsning. Læreren modellerer og tenker høyt og på denne måten lar elevene ta del i lærerens tankeprosess (metakognisjon). Med metakognisjon menes at eleven overvåker sin egen læreprosess. De sjekker både hva de lærer og hvordan de lærer. Hun stiller åpne spørsmål og utfordrer elevene til å sette ord på egne tanker, meninger og resonnement.

Tilbakemeldingskvaliteten baseres på vurdering for læring. Hvordan klarer læreren å utvide elevenes læringsmulighet gjennom tilbakemeldinger? Det dreier seg om at elevene vurderes i sin læringsprosess, hvor er man i sin prosess og hvor skal man? Dette i stedet for en summativ vurdering hvor man vurderer hva man har lært og så avsluttes denne læringsprosessen.



Læreren støtter elevene i sin læring ved å gi hint eller små pekepinner som kan hjelpe dem på veien.

Undervisningsdialog er hvordan læreren leder og strukturerer dialogen i klasserommet slik at argumenter bygger på hverandre og gir elevene en dypere forståelse av fagstoffet.

Undervisningsdialogen handler videre om i hvilken grad læreren greier å skape aktiv deltakelse fra majoriteten av elevene. Når det er høy kvalitet på undervisningsdialogen er det stor faglig elevaktivitet. Elevene deltar i gruppediskusjoner og samarbeidsoppgaver. Det er balanse i taletiden mellom elever og lærer.



## 4. Empiri og analyse

Jeg har valgt å presentere empiri og analyse fortløpende for hver av de tre kategoriene emosjonell støtte, organisering i klasserommet og læringsstøtte til elevene. Dette fordi jeg synes det gir best sammenheng i fremstillingen.

### 4.1 Emosjonell støtte

I analysen fant jeg at Eva var opptatt av elevenes mestring, at de skal være trygge på henne som lærer, og i læringsmiljøet. Hun bryr seg om elevene og er opptatt av at de skal ha det bra, også i fritida. Hun bruker humor og selvironi. Det er en del latter i klasserommet. Hun engasjerer og gir oppmerksomhet til alle. Hun lytter aktivt. Jeg kommer til å presentere noen av hennes egne refleksjoner, og deretter beskrive noen episoder fra observasjoner i klasserommet som jeg mener illustrerer hvordan hun bruker emosjonell støtte i undervisningen. Empirien blir fortløpende analysert i lys av teori.

Når jeg snakker med Eva om bruk av humor i klasserommet sier hun dette:

... lek og humor er det jeg tenker er viktigst, egentlig, sammen med relasjoner og mestring, sant? Da kommer vi i flytsonen veit du.

Intervju 14.12.2016

Eva sier med dette at hun er opptatt av å bruke humor og lek i klasserommet. Dette er med på å bygge opp et godt læringsmiljø som legger til rette for at elevene skal kunne lære og utvikle seg i skolen. Eva er bevisst på bruk av humor. Et positivt klima i klasserommet er en viktig del av det å skape emosjonell støtte for elevene i klasserommet (Pianta, 2006). Eva sier videre at relasjoner og mestring er blant det som er viktigst for henne. Dette er i tråd med bl. a Aasen (2014), som sier at relasjonen mellom lærer og elev er av avgjørende faktor og Hattie (2009) som fremhever kvaliteten på relasjoner mellom elev og lærer som svært viktig for elevenes læring i skolen. Humor bidrar til å bygge relasjoner mellom mennesker, og kvaliteten på relasjonene vet vi ifølge flere studier er fundamentalt viktig for læring i skolen (Hattie, 2009). Det at Eva er så bevisst på disse faktorene i sin undervisning og reflekterer over dette selv, mener jeg er en viktig kilde til hennes praksis i klasserommet.

Eva uttrykker glede og trivsel med sine elever i klasserommet ut fra det jeg observerte de gangene jeg var inne hos dem. Gjennom mine observasjoner i klassen kunne jeg se at Eva viste emosjonell støtte i flere sammenhenger. Jeg gjengir her et par observasjoner fra samme undervisningstime, som viste positivt klima, glede og trivsel i klasserommet.

Hun spøkte og var selvironisk. Det ble latter og smil blant elevene da hun var noe selvironisk.

Hun stiller så spørsmål om hva elevene legger i ordet sosial kompetanse, når flere av elevene rekker opp handa, smiler hun og sier det er så artig å se så mange hender.

Observasjon 09.11.2016

Jeg opplever at det er et positivt klima i klasserommet. For meg som observatør kan det se ut som klasserommet er preget av positive følelser. Kommunikasjonen er positiv og det er ingen negative kommentarer. Eva smiler til elevene og har blikkontakt med elevene sine. Hun roser elevene når de rekker opp handa. Jeg opplever derfor at Eva er blid og imøtekommende. Dette er i tråd med Piantas (2006) beskrivelse av emosjonell støtte i klasserommet. Eva har pedagogisk bruk av oppmerksomhet, hun bekrefter ønsket atferd, roser og oppmuntrer elevene til å delta i undervisningen. En slik måte å lede klassen på er ifølge Moen (2011) deler av det å praktisere proaktiv klasseledelse. Eva smiler og roser elevene for at de rekker opp handa og er aktiv i undervisninga. Dette betrakter jeg som et eksempel på ytre anerkjennelse (Schibbye, 2009). Ytre anerkjennelse er handlingsorientert. Det er elevenes handlinger Eva fokuserer på. Eva anerkjenner elevenes aktivitet ved å smile til elevene og samtidig rose dem.

Eva framhevet relasjoner flere ganger i intervjuet. Hun sa bl. a dette:

Jeg prøver å bygge relasjoner ved å vise at jeg ser dem. Knipe dem i å gjøre noe bra, kommentere det jeg ser er positivt og er framgang med det vi er blitt enige om at de skal jobbe med for eksempel.

Intervju 14.12.2016

Eva tenker at hun som lærer har ansvar for å skape en så god relasjon som mulig. Dette er i tråd med hva Lillejord (2010) sier angående relasjon mellom lærer og elev. Det er den profesjonelle voksne, læreren, som har ansvar for å legge til rette for å kunne skape en så god relasjon som mulig. Ved å ha gode relasjoner til sine elever vil anerkjennelse fra læreren bety mer. Ifølge Schibbye (2004), er anerkjennelse en måte man er sammen med andre på, det skapes en atmosfære av trygghet. Når Eva er opptatt av å se etter elevenes mestring og fokusere på det positive vil elevene oppleve en anerkjennende atmosfære. Det er anerkjennelse fra signifikante andre som har størst betydning for elevene (Skaalvik, 2017). Dette betyr at jo bedre kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer er, jo viktigere blir læreren for eleven. Hvis Eva anerkjenner elevene sine vil dette i neste omgang kunne føre til at elevene anerkjenner henne og den fagkunnskapen hun står for. En praksis hvor

anerkjennelse oppleves av både elever og lærer vil i så måte kunne ha nær sammenheng med elevenes læringsprosess (Lillejord , 2010).

Når vi snakker om hvilke faktorer som kan være med på å bidra til at elevene føler mestring, sier Eva dette:

... Og jeg tenker det er mitt ansvar å få fram mestringa der da. Jeg kan ikke få alle til å føle mestring ved å rekke opp handa i klassen det året her, men at de skal føle mestring på kompetansen sin, det er viktig, og da kanskje kommer resten også. Det er dette som liksom er hovedgreia mi i forhold til mestring, at de skal få en mulighet til å vise fram hva de kan i vurderingssituasjonene ...

Intervju 14.12.2016

Hun forteller om at elevene selv kan velge hvorvidt de vil ha muntlige eller skriftlige prøver slik at de på best mulig måte kan få vist sin kompetanse. Eva er en lærer som ønsker at elevene skal få vist hva de kan, og ikke det de ikke kan, og at det er hennes ansvar som lærer å tilrettelegge for dette. Dette er i tråd med Mitchell (2008), som trekker fram tilpasset vurdering (adapted assessment) som en del av sin formel for å kunne lykkes med inkluderende spesialundervisning. Eva tilpasser slik at elever som strever faglig og/eller psykisk vil dra nytte av at hun som lærer forstår dem og har tro på deres muligheter (Aasen, 2014).

Eva snakker om å bygge kapital ovenfor de andre elevene i klassen:

... Jeg prøver å ha en god tone med dem da, sånn at en får til et godt samspill, men det er som jeg nevnte tidligere en veldig tung gjeng som byr lite på seg selv. Så det kan være litt krevende kjenner jeg. Men samtidig blir det enda viktigere for meg i slike klasser og bli godt kjent med en og en, sånn at jeg kan spille på det jeg vet de er gode på ...

... For jeg er veldig opptatt av at de skal vise fram hva de kan. For at de skal kunne bygge kapital overfor de andre, for når de byr så lite på seg selv, så føler jeg et ansvar for at resten av klassen faktisk skal se hvor flink hun er ...

Intervju 14.12.2016

Eva snakker om å hjelpe elevene til å bygge kapital overfor de andre elevene i klassen. Hun er opptatt av å bli kjent med en og en, slik at hun kan spille på noe de er gode på. På denne måten får elevene vist fram sine sterke sider for klassen. Det å skape mestringstro blant elevene er en vesentlig faktor i det å kunne gi emosjonell støtte (Rafaelsen, 2016). For å få til dette i praksis må læreren ha sensitivitet for elevenes behov både sosialt og emosjonelt. Eva

må altså kjenne elevene sine godt, kjenne til deres behov slik at hun på best mulig måte kan tilrettelegge slik at elevene får vist fram sine styrker. Eva forteller at hun er opptatt av å kjenne hele eleven, ikke bare gjennom de prestasjonene elevene gjør skolefaglig, men også hvordan elevene er som mennesker. Hun anerkjenner elevene sine for den de er. Hun vet hva de liker å gjøre på fritida og bruker gjerne denne kunnskapen i skolehverdagen. En slik indre anerkjennelse handler om å akseptere elevene som de er, med sine styrker og svakheter (Tveit, 2016).

Etter ei arbeidsøkt i små grupper skulle elevene komme opp på tavla for å notere det de hadde blitt enige om på gruppa. Som observatør la jeg merke til at ei av jentene var veldig stille og tok lite plass i gruppearbeidet. Da hennes gruppe skulle opp å skrive på tavla det de hadde kommet fram til, så jeg at hun reise seg, smilte og ble «nesten med opp» sammen med de andre, før hun satte seg ved pulten igjen. Læreren smilte til jenta. Jenta smilte tilbake.

Observasjon 09.11.2016

Denne stille jenta som nesten gikk opp på tavla sammen med resten av gruppa si, greide ikke å fullføre det hun sannsynligvis hadde tenkt. Kommunikasjonen mellom eleven og læreren finner jeg interessant i så måte. De smilte til hverandre, uten at noe ble sagt. Det å få et smil fra læreren styrker relasjonen mellom lærer og elev. Ingen av de andre i klassen reagerte med hverken kommentarer eller blikk som jeg kunne observere. Jeg antar at lærer og elev har en god relasjon. At dette forhåpentligvis er noe de to tidligere har snakket om.

Læreren har fortalt i intervjuet at hun har forskjellige avtaler med elevene, og at noen har individuelle mål. Læreren kunne ha pushet jenta mer, støttet henne, tilbudt henne å være med henne opp til tavla etc., men de bare smilte til hverandre. Varme smil, slik jeg opplevde det. Damsgaard (2014) trekker fram varme fra læreren når hun beskriver klasseledelse. Varme lærere som skaper trygge læringsmiljø, de gir rom for å prøve og feile og ikke minst at de ser elevene. Jeg opplever Eva som en varm lærer som virkelig så denne jenta som prøvde å gå fram til tavla, men som akkurat denne dagen ikke greide det. Da de smilte til hverandre vil jeg tro eleven opplevde en trygghet, læreren maste ikke om at hun måtte prøve. Eva viste bekræftelse ved å smile til eleven. En slik bekræftelse er en viktig del av det å anerkjenne eleven for den man er (Schibbye, 2004). Bekræftelse er en del av det å anerkjenne eleven, man kan anerkjenne både verbalt og nonverbalt (Tveit, 2016). I denne situasjonen tolker jeg det slik at Eva bekrefter eleven nonverbalt med et smil. Selv om jeg mangler elevens stemme i denne situasjonen velger jeg allikevel å kategorisere episoden som at læreren anerkjenner

eleven og anerkjenner også at hun velger å sette seg i stedet for å gå opp til tavla. Smilet er viktig i denne situasjonen. Læreren anerkjenner slik jeg ser det eleven for den hun er, med sine styrker og svakheter, ikke for det hun gjør eller ikke gjør. Dette er en viktig del av lærerens evne til å gi emosjonell støtte. I følge Farell (2004), er anerkjennelse en av hans fire faktorer som må være tilstede for at et fenomen skal kunne kalles inkludering. Det at Eva anerkjenner eleven som ikke deltar ved å gå opp på tavla å skrive slik de andre i klassen gjør kan være med på å bidra til at hun allikevel er inkludert i undervisningen. Eleven deltar i gruppediskusjonen forut for skriving på tavla, har samme tema som de andre elevene og med samme fysiske tilstedeværelse som de andre.

Oppsummert finner jeg at Eva bruker mye emosjonell støtte i sin undervisning og ledelse av klassen. Eva utstråler varme. Hun bruker humor, har blikkontakt, bruker ros og oppmuntring, og det er et positivt klima i klasserommet. Hun kjenner elevene godt og er sensitiv for deres behov. Anerkjennelse ser jeg også er en stor og betydningsfull del i Evas måte å utøve emosjonell støtte på. Hun anerkjenner elevene for den de er og er opptatt av at elevene skal mestre.

#### 4.2 Organisering i klasserommet

Kategorien organisering i klasserommet omhandler flere faktorer. For det første handler det om lærerens evne til atferdsledelse av klassen. For det andre dreier det seg om produktivitet, det vil si hvordan tiden brukes i klassen. For det tredje handler det om å organisere og føre tilsyn ved læringsaktiviteter som blant annet omhandler mål og kriterier for det elevene skal lære (Pianta, 2006).

Når det gjelder atferdsledelse og det å avklare forventninger i starten av økta sier Eva dette:

... Jeg starter alle timene med å fortelle hva vi skal gjøre og skriver dette opp på tavla. 1-2-3-4 og sånn. Hvordan vi skal ta innledninga i et nytt tema eller, hvis vi skal ha noe informasjon. Stort sett skriver jeg opp på tavla, eller så får de det på egne ark ...

Intervju 14.12.2016

Ved å starte økta på denne måten får Eva avklart og tydeliggjort for elevene hva som skal skje. Eva har oversikt og kontroll. Hun starter alle timene på samme måte hver gang og etablerer gode rutiner som skaper klasseledelse med god struktur og forutsigbarhet. Dette er godt for elevenes trygghet (Damsgaard, 2014). Ved å innarbeide gode rutiner og regler i klassen bidrar læreren proaktivt og forebygger evt. uønskede situasjoner i klasserommet (Moen, 2011). Det å innarbeide regler og rutiner i klassen fremheves også hos Nordahl m.fl.

(2005) som en viktig del av det å utvikle et godt læringsmiljø gjennom proaktiv klasseledelse. Jeg opplevde at Eva var i forkant, hadde planer og tok kontroll over klasserommet. Det var tydelig at det var Eva som var lederen av denne klassen.

Gjennom mine observasjoner erfarte jeg at hun var raskt i gang med timene og avklarte mobilreglene tydelig:

Eva var presis til timen, smilte og hilste på klassen. Deretter ba hun alle elevene om å slå av telefonene sine. Hun ventet til alle hadde slått av telefonene før hun begynte med å presentere dagens plan.

Observasjon 25.11.2016

Det var for meg tydelig at dette var en regel alle var klar over, det var ikke snakk om mange sekundene før alle hadde lagt bort mobilen. En slik rutine vil jeg anta bidrar til å ha et læringsmiljø hvor læring prioriteres. Forstyrrelser via mobiltelefoner kan bidra til mulige problemer i undervisningen. Det å fjerne eller dempe mulige problemer er en del av proaktiv klasseledelse (Moen, 2011, Ogden, 2012). Lærerens evne til atferdsledelse er en del av Pianta (2006) sin måte å se klasseledelse på når det gjelder organisering i klasserommet.

Dette innebærer å ha tydelige regler og forventninger til atferd. Jeg kunne ikke se at reglene var hengt opp i klasserommet på et synlig sted, men ut fra elevenes raske respons på Evas beskjed går jeg ut fra at dette var en godt innarbeidet rutine.

Når det gjelder produktivitet, hvordan tiden brukes i timene, og det med å utnytte tiden på en god måte sier Eva dette når vi snakker om faglig inkludering:

... Jeg har jo alltid en plan om hvor vi skal hen gjennom undervisninga ..., jeg føler at jeg hele tiden er nødt til å ha en sånn handlingsbank på hvordan jeg skal nå inn...

... Ja, jeg har veldig mange (planer) i hodet. Det som går på metoder. Målet er klart. Det kan jo være litt sånn utfordring i forhold til når jeg skriver en plan på tavla og. Men da er jeg ærlig på det, vet dere dette funka ikke så nå prøver vi noe annet ...

Intervju 14.12.2016

Eva er godt forberedt til undervisninga. Hun har alltid en plan for hva som er målet og hvordan de skal arbeidet for å nå målet. Allikevel hender det at det hun har planlagt ikke fungerer slik hun hadde tenkt, og har derfor flere mulige planer for undervisninga. Ved å være forberedt på å endre den undervisninga hun i utgangspunktet har planlagt viser at hun er fleksibel og åpen med tanke på elevenes behov. Slik jeg ser det er hun i så måte proaktiv ved



at hun er i forkant og fanger opp signaler om begynnende vansker (Ogden, 2012). Planlegging, tilrettelegging og organisering av undervisningen er en del av klasseromskompleksiteten i tillegg til håndtering av regler og rutiner (Moen, 2011). Eva ønsker at det skal foregå læring i klasserommet. Eva ønsker også at elevene skal mestre, lære og lykkes. Eva evaluerer seg selv som klasseleder og sin undervisning for å på best mulig måte kunne tilpasse ut fra elevenes behov (Damsgaard, 2014).

Det at Eva vurderer situasjonen i klasserommet og er fleksibel med tanke på sine planer for undervisningen kan også kategoriseres som det å anerkjenne elevenes livsverden og en del av det å gi elevene emosjonell støtte (Pianta, 2006). Med dette mener jeg at Eva har evne til å ta elevenes perspektiv, hun viser interesse for elevene og legger vekt på deres interesser, synspunkter og motivasjon.

Når vi snakker om klasseledelse og struktur forteller Eva dette om hvordan hun strukturerer undervisninga ved å sette mål og kriterier for det elevene skal lære:

... da starter jeg bestandig med å se på målet, skrive opp målet på tavla, og se på hva betyr dette her ...

Intervju 14.12.2016

Det å tydeliggjøre og konkretisere målene for undervisninga er å ha kontroll som klasseleder. Elevene får vite hva de skal lære, hva dette innebærer og de skal vite at læreren følger opp (Damsgaard, 2014). Ved at Eva tydeliggjør målene og samtidig arbeider med å finne ut hva målet betyr viser hun at hun som klasseleder har kontroll. Lærere som er strukturerte, tydelige og har læringsmål øker sannsynligheten for bedre skoleprestasjoner hos elevene (Hattie, 2009). Ved at Eva alltid starter timene på denne måten vil jeg anta at elevene vil øke sine prestasjoner.

Faglig inkludering og det å inkludere alle elevene faglig i klassen når elevene er på forskjellig nivå, var også et tema Eva og jeg snakket om:

... Ja, de er på veldig forskjellige nivå. Nå vi for eksempel skal aktivere forkunnskaper, så hender det seg at de skal skrive noe på lapper, eller at de snakker to og to og at den som tør mest rekker opp handa og sier de stikkordene. Jeg prøver å ikke gjøre det så synlig at de er på forskjellig sted. Og så prøver jeg der jeg kan tilrettelegge hvis vi skal gjøre forskjellige oppgaver at man tilrettelegger slik at man gjør de oppgavene man har best forutsetning for å gjøre ... Mye av de fagene vi har, handler om refleksjon. Og da, om du reflekterer kort eller langt, det vises ikke så godt i denne klassen her ...

... Ja, alle reflekterer over samme tema, og noen kommer et stykke, og noen kommer kjempelangt. Noen greier å se tverrfagligheten i det og drar inn andre fag og mål og seg selv og vurderer og er kjempeflink. Men i denne klassen her så ser du ikke hvem det er ...

Intervju 14.12.2016

Alle elevene er en del av den samme undervisninga, også de som har spesielle behov og ulike forutsetninger for læring. Eva tar hensyn til de ulike forutsetningene når det gjelder hvordan hun organiserer undervisninga, også når det gjelder de forskjellige behovene for tilrettelegging. Allikevel er det en kollektiv arbeidsform hun bruker, altså undervisning som er retta mot alle elevene i klassen. Noen av elevene i klasserommet har vedtak om spesialundervisning, men deltar allikevel i den ordinære undervisninga. Dette er ifølge Haug (2015) spesialundervisning som allmenne strategier med delt signatur med den ordinære opplæringa. Dette er også i samsvar med Mitchell (2008), som sier at allmenne strategier for å undervise elevene gir best resultat for flest elever.

Undersøkelsen til Markussen m.fl (2009) fant også at elever på vg1 som mottok spesialundervisning i ordinære klasser fikk bedre karakterer enn de som var i segregerte klasser. Selv om klassen til Eva er vg. 2 klasse, vil jeg anta at Markussens resultater vil ha sammenligningsverdi, og derfor støtter Evas valg om å inkludere alle i den kollektive arbeidsformen.

Eva varierer innhold og prosess ut fra de forskjellige behovene det er i elevgruppa. Hun svarte dette da jeg spurte om hun tilpasser organisering av undervisninga for at alle skal få være med:

... Ja, hele tiden. Målet mitt er å få med alle ...

Intervju 14.12.2016

Inkludering av elever med spesielle behov dreier seg om mer enn fysisk inkludering i klasserommet. Det dreier seg om at alle er med i fellesskapet. Lærer må ha fokus på at elever med spesielle behov hører til i fellesskapet, at de plasseres i klasser hvor undervisningen foregår, at undervisningsstoffet tilpasses, vurderingene tilpasses, undervisningsmetodene tilpasses og ikke minst at lærere og medelever aksepterer elevene med spesielle behov (Mitchell, 2008).

Det er 15 elever i klassen til Eva. I fellesfagene (fellesfagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag og kroppsøving) er klassen i utgangspunktet 30 elever, men skolens ledelse har valgt å bevare klassestørrelsen på 15 elever da det er elever som har vedtak om spesialundervisning eller har andre spesielle behov for tilpasninger. Haug (2015) sier at vilkårene for læring varierer ut fra hvordan undervisningen er organisert og at det å redusere klassestørrelse kan bidra til å gi lærer et større handlingsrom for å kunne gi elevene individuell oppfølging og støtte. Skolen bruker selvfølgelig en del av sitt budsjett til å organisere elevene i klasser på 15 elever, men det å lykkes med inkluderende undervisning krever at man fokuserer på omgivelsene og ikke på eleven (Mitchell, 2008). I Mitchell sin formel, som jeg har vist til i teorikapittelet, trekkes både ressurser og lederskap frem som viktig. Det må være tilstrekkelig med ressurser for å kunne gjennomføre planer, og det må være tydelig og støttende skoleledelse for at en skal lykkes med inkluderende spesialundervisning. Ut fra dette kan det se ut til at skolens måte å organisere spesialundervisningen på, bidrar til å inkludere elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen.

Oppsummert når jeg ser på kategorien organisering i klasserommet ser jeg at Eva er tydelig på rutiner og regler i klasserommet. Hun har faste rammer for oppstart av timer som gir forutsigbarhet for alle elevene. Hun er godt forberedt til timene og utnytter undervisningstida godt. Eva bruker kollektivt retta arbeidsformer, med allmenne pedagogiske strategier i undervisningen. I tillegg ser jeg at skolens ledelse har valgt å bruke ressursene til spesialundervisning på en slik måte at de kan ha et relativt lavt elevtall i klassen, 15 elever. Dette gjør at Eva får et større handlingsrom enn om hun hadde hatt 30 elever.

### 4.3 Læringsstøtte til elevene

Ifølge Pianta (2006) handler kategorien læringsstøtte til elevene om 1) undervisningsformat, dvs. hvordan læreren presenterer det som skal læres, 2) innholdsforståelse, det dreier seg om undervisningen fokuserer på elevenes forståelse eller memorering av fakta, 3) analyse og undersøkelse, som omhandler på hvilken måte læreren gir oppgaver som krever analysering, resonnering, tolking, evaluering og problemløsning, 4) tilbakemeldingskvalitet, det vil si hvordan det gis tilbakemelding til elevene for at de best mulig kan lære, 5) undervisningsdialog, med dette menes hvordan greier læreren å aktivisere de fleste elevene i klassen.

Når vi snakker om hvordan Eva starter opp nye tema sier hun dette:

...Og da starter jeg bestandig med å se på målet, skrive opp målet på tavla, og se på hva betyr dette her? Så etter hvert øver jeg dem mer og mer i å finne nøkkelordene i dette målet da. Hva er det egentlig det spørres om, hva er det egentlig som forventes av oss i dette målet? Jeg skriver gjerne kompetansemålet opp, ikke i en setning eller sånn, men i delsetninger eller sånn under hverandre da. Hva betyr det? Hvis det er noen vanskelige ord, så tar vi begrepene der og da, da deler vi ordene...

...Jeg føler jo at mye av undervisningen vår handler om begrep. Så det å få de til å forstå begrepene, da synes jeg vi har kommet langt på mye. Ja, så vi bryter ned både målene og begrepene ja. Vi starter bestandig nye tema med at vi må tenke gjennom hva er det vi kan i forhold til dette temaet her. Det med å aktivere forkunnskapene, det har jeg visst snakket så mye med de om at det skjønner de nå.

Intervju 14.12.2016

Gjennom min observasjon i oppstart av nytt tema om sosial kompetanse så jeg dette når det gjaldt oppstart av nytt tema:

Etter at Eva har presentert målet for det nye temaet de skal arbeide med, streker hun under ordet sosial kompetanse. Deretter ber hun elevene sette seg to og to og lage et tankekart eller ei stikkordsliste over hva deres umiddelbare tanker er når de hører begrepet sosial kompetanse. Deretter tar hun en oppsummering og fyller ut et tankekart på tavla ut fra elevenes innspill. Til slutt ber hun klassens tillitsvalgt komme fram til tavla og ta et bilde av tankekartet for så å legge det ut på klassens facebookside slik at alle har tilgang på det, også de som ikke er på skolen denne dagen.

Observasjon 09.11.2016

Det jeg forstår ut fra det Eva forteller i intervjuet og som jeg også observerer i klasserommet, er at Eva bruker tid til å arbeide med begrep i klassen sin. På denne måten sikrer hun at alle elevene forstår mest mulig. Dette anser hun som så viktig at hun i forbindelse med oppstart av nytt tema bruker mye tid på å arbeide med elevenes begrepsforståelse. Det er viktig at lærere bruker ord og begrep som er mulig for elevene å forstå for å kunne delta i læringsprosessen. Dette gjelder både pedagogiske uttrykk, uttrykk som brukes når man skal presentere en oppgave og nye faglige begreper. Meningsskapende språk er viktig for at elevene skal kunne koble på ny kunnskap (Pianta, 2006).

Når Eva presenterer mål og samtidig sørger for at elevene forstår begrepene er dette god læringsstøtte. Det å presentere nytt fagstoff og sette dette inn i en relevant sammenheng og samtidig begrunne hvordan dette kan brukes er viktig læringsstøtte med tanke på

undervisningsformat (Pianta, 2006).

Eva snakker også om det å aktivere forkunnskap. Med dette menes at elevene tenker igjennom hva de har erfart, tenkt og lært fra før når det gjelder dette. Har de noen livserfaringer de kan knytte til det, eller andre erfaringer som er relevante for temaet? Hva er det de har lært om temaet fra før, eventuelt i andre fag som kan knyttes til temaet? Når man arbeider med å aktivere forkunnskaper fokuserer man ikke på «feil» fra elevene på dette stadiet, men er opptatt av å få fram elevenes tanker, erfaringer, refleksjoner og spørsmål. Det å utvikle ny kunnskap ved å knytte det til det elevene kan og har erfart fra før er ifølge Pianta (2006) en av hovedfaktorene i det å gi læringsstøtte til elevene.

Klassen arbeidet med begrepet «brukermedvirkning». Elevene skulle «summe» to og to før de tok en felles gjennomgang av hva klassen tenkte på og kunne fra før med begrepet brukermedvirkning. Læreren noterte alle sine refleksjoner på tavla. Hun takket for hvert enkelt innspill og vurderte ingen av dem som riktig eller galt.

Observasjon 25.01.2017

Når det gjelder arbeidet med innholdsforståelse har jeg som tidligere nevnt at Eva arbeider mye med begrep og lar elevene aktivere sine forkunnskaper og bygger undervisningen ut fra dette. En slik arbeidsform fokuserer på forståelse og ikke memorering av fakta. Dette har blitt en arbeidsform elevene er blitt vant til og kjenner godt. Innholdsforståelse oppnås ved å bruke elevenes forkunnskap og bygger undervisningen videre ut fra dette (Pianta, 2006).

Eva reflekterer over hvordan hun skal undervise klassen sin. Hun tar bevisste metodevalg og varierer undervisningsformen samtidig som hun også har oversikt nok til å tilrettelegge de ulike læringsprosessene tilpasset klassen sin. Dette er i tråd med hva Damsgaard (2014) beskriver som det at klasselederen har «kontroll» i klassen.

Eva har forklart for elevene hvorfor hun gjør som hun gjør for at elevene skal kunne få ta del i sin egen læreprosess, slik at de blir bevisste på hva og hvorfor undervisninga legges opp som den gjør:

Vi tok et BISON overblikk her en dag, og da sukket de litt, så da spurte jeg dem om hvorfor tror dere jeg gjør det? Er det bare for at dere skal produsere noe til meg, dere skal ikke levere det inn en gang. Da var det noen som rakk opp handa og sa det handler om at vi skal aktivere det vi kan. Og da kjente jeg bare, yes! For jeg har brukt mye tid denne høsten på å fortelle hvorfor jeg bygger opp ting som jeg gjør, sånn at dere skal forstå det. Aktivere det dere kan, da blir det mye enklere å hekte på de nye

tingene dere lærer om dette her. Så det, det fungerer synes jeg. Og det gir de tilbakemelding på også.

Intervju 14.12.2016

Klasseledelse handler ifølge Moen (2011) blant annet om planlegging, tilrettelegging og organisering av undervisningen. Jeg erfarer at Eva planlegger godt, og samtidig reflekterer over hva som til enhver tid passer elevene hun skal undervise.

Eva sier dette når hun reflekterer over tilbakemeldingene og vurdering til elevene:

Det handler litt om hvilke tilbakemeldinger jeg gir dem, hva de skal strekke seg etter. Jeg kan jo ikke gi samme tilbakemelding til den som ligger og vipper mellom 2 og ned, og den som ligger an til 5-6 ...

Intervju 14.12.2016

Tilbakemeldingskvaliteten baseres på vurdering for læring. Hver og en av elevene skal vurderes ut fra hvor de er i sin læringsprosess (Pianta, 2006). Eva bruker tilpasset tilbakemelding som læringsstøtte for elevene. Hun vurderer altså ikke elevene likt. Eva er bevisst på at elevene har forskjellige mål ut fra sitt eget ståsted. I Mitchell (2008) sin formel, som jeg har vist til i teorikapitlet, trekker han fram tilpasset lærestoff, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning som viktige faktorer for å lykkes med inkludering. Det at elever med spesielle behov vurderes ut fra hvor de er i sin læringsprosess er en viktig del av inkluderingsbegrepet (Mitchell, 2008).

Når det gjelder læringsstøtte til elevene ser jeg oppsummert at Eva fokuserer på å knytte ny kunnskap til det elevene kan og har erfaring med fra før. Hun er opptatt av at undervisningen skal fokusere på at elevene skal forstå innholdet i stedet for memorering av fakta. Hun tilpasser tilbakemeldingene til elevene ut fra hvor de er i sin læringsprosess.

## 5. Avsluttende kommentar

Hensikten med min oppgave var å finne ut hva en lærer gjør for å inkludere elever med spesielle behov i ordinær undervisning, og samtidig få innblikk i hennes tanker og refleksjoner som ligger til grunn for denne praksisen.

Jeg valgte følgende problemstilling:

*«Hva gjør en lærer i vgs. for å inkludere elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen og hvilke refleksjoner ligger til grunn for lærerens praksis?»*

Jeg har gjennomført et kvalitativt intervju med en lærer og to observasjoner av samme lærer i hennes praksis. I analysen av mine empiriske funn kom jeg fram til at relasjonsbasert klasseledelse er svært sentralt i både Evas refleksjoner samt hennes måte å praktisere inkluderende spesialundervisning på. Evas relasjonsbaserte klasseledelse har jeg gjennom analyse delt inn i tre kategorier som belyser hva hun gjør i praksis og hvilke refleksjoner hun har for å inkludere elever med spesielle behov i ordinær undervisning.

Jeg fant i kategorien *emosjonell støtte* at Eva bruker mye emosjonell støtte i sin undervisning og ledelse av klassen. Hun utstråler varme, bruker humor, har blikkontakt, bruker ros og oppmuntring, det er et positivt klima i klasserommet. Hun kjenner elevene godt og er sensitiv for deres behov. *Anerkjennelse* så jeg også var en betydningsfull del i Evas måte å utøve emosjonell støtte på. Hun anerkjenner elevene for den de er og er opptatt av at elevene skal mestre. Hun er opptatt av å skape gode relasjoner. Både mellom henne og elevene, men også elevene imellom. Hun reflekterer over hvordan hennes rolle som lærer kan bidra til å skape gode relasjoner. Hun er opptatt av elevenes ve og vel og er stadig på jakt etter hvordan hun som lærer kan gjøre en best mulig jobb.

I kategorien *organisering i klasserommet* ser jeg at Eva er tydelig på rutiner og regler i klasserommet. Hun har faste rammer for oppstart av timer som gir forutsigbarhet for alle elevene. Hun er godt forberedt og utnytter undervisningstida godt. Eva bruker kollektivt retta arbeidsformer, med allmenne pedagogiske strategier i undervisningen. I tillegg ser jeg at skolens ledelse har valgt å bruke ressursene til spesialundervisning på en slik måte at de kan ha et relativt lavt elevtall i klassen, 15 elever. Dette gjør at Eva får et større handlingsrom enn om hun hadde hatt 30 elever. Dette er ikke noe Eva selv reflekterer over. Hun nevner ikke elevtallet i klassen en eneste gang, eller sier noe om at det å undervise en heterogen gruppe er

for vanskelig. Hun evaluerer seg selv som klasseleder. Hvordan kan hun gjøre en bedre jobb, hvordan kan hun organisere best mulig for å nå flest mulig? Dette i motsetning til en del andre lærere som er opptatte av å finne problemet med elevene og ikke snur speilet mot seg selv og tenker «hvordan kan jeg gjøre dette på en bedre måte?»

I kategorien *læringsstøtte til elevene* ser jeg at Eva fokuserer på å knytte ny kunnskap til det elevene kan og har erfaring med fra før. Hun reflekterer over hvordan hun på best mulig måte bør undervise klassen sin og tar bevisste metodevalg. Eva er opptatt av å variere undervisningsformen samtidig som hun også har oversikt nok til å tilrettelegge de ulike læringsprosessene tilpasset klassen. Hun er opptatt av at undervisningen skal fokusere på at elevene skal forstå innholdet i stedet for memorering av fakta. Hun tilpasser til og med tilbakemeldingene og vurderingene til elevene ut fra hvor de er i sin læringsprosess, slik at de drar mest mulig nytte av tilbakemeldingene.

De funn som er presentert i min studie er gjort ut fra mine observasjoner og mitt intervju med læreren. Jeg ønsket gjennom intervjuet og observasjonene å få tak i forskningsdeltakerens opplevelser, tanker, holdninger, refleksjoner og praksis. Jeg har vært klar over min forforståelse og mine følelser når det gjelder inkluderende spesialundervisning og har etter beste evne prøvd å unngå at jeg lot disse påvirke og forstyrre mine tolkninger av datamaterialet.

Jeg synes jeg har fått en godt innblikk i Evas praksis og hennes refleksjoner omkring inkluderende spesialundervisning. Jeg føler allikevel at jeg mangler noe vesentlig i min studie. Jeg savner elevens stemme i analysen. Jeg kan ikke med sikkerhet si noe om hvorvidt elevene følte seg inkludert i klassen. Jeg ser at analysen ville blitt mer fullstendig om jeg hadde intervjuet elevene også. Dette er noe jeg gjerne skulle forsket mer på ved en senere anledning.

I min studie er det en forsker og en lærer i fokus. Om jeg skulle forsket videre på tematikken ville jeg ha hatt med flere lærere i studien min, slik at jeg kunne ha sammenlignet deres praksis og refleksjoner. Da ville antakelig resultatene vært mer pålitelige.

Jeg har lest, lært og reflektert mye. Jeg håper studien har vært til inspirasjon til deg som leser den, hvis du forsker videre på temaet vil jeg gjerne høre om det.



Helt til slutt har jeg lyst til å fortelle om mitt nylige møte med den blide gutten som jeg fortalte om innledningsvis. Det er nå tre år siden han fortalte meg at han ville bli vaktmester. Han er ferdig med stemmeskiftet, blitt lang og har fått store arbeidsnever. Blid og fornøyd er han fremdeles. Han forteller at han har det veldig bra. Han har fått seg jobb, og skal snart flytte inn i egen leilighet. Jeg synes det var godt å se han igjen. Godt å se at det har gått bra med han. Han har hatt fine år på skolen og har fått utviklet sine yrkesfaglige evner, og ikke minst utviklet seg personlig. Han er ikke lengre en gutt, men er faktisk blitt en voksen mann. Det var hyggelig å prate sammen. Da vi hadde snakket ferdig, fikk jeg en klem av han. Det var en god klem.



## 6. Litteraturliste

- Aasen, A. N. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse - et komplekst fenomen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bae, B. (1999). *Relasjon som vågestykke- læring om seg selv og andre*. I Bae, B. Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner. (s. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H., Eftedal, C.I. (2014). ....*men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm.
- Farell, P. (2004). *Making Inclusion a Reality for all*. School psychology International, vol 25, Issue 1, 5-19.
- Gudmundsdottir, S. (1992). *Den kvalitative forskningsprosessen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, nr.5, s. 266-277.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2015). *Spesialundervisning og ordinær opplæring*. Norsk Tidsskrift for pedagogikk og kritikk, s. 1-26.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). NOU 2009:18 *Rett til læring*. Oslo: Departementets servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2010 -2011). Meld. St. 22 *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). Meld. St. 18 *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lillejord, S., Manger, T. Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget.

- NOU 2015:2 *Å høre til*. Oslo: Departementets sikkerhets og serviceorganisasjon.
- Markussen, E. F. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Moen, T. (2011). *Klasseledelse*. I Postholm, M.B, Haug, P., Munthe, E., Krumsvik R.J (red) *Lærerarbeid 1-7 for elevenes læring* (s. 147 - 160). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moen, T., Karlsdottir, R (red) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle arbeidsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. Sørli, M-A., Manger, T., Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse, praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pianta, R. C. (1999). *Enchancing Relationships between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Assosiation.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., Haynes, N.J., Mintz, S.L., La Paro, K.M. (2006). *CLASS Classroom Assessment Scoring System, Manual*. Charlottesville: University of Virginia.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. (2009, Mai 19). *Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Process: Standardized Observation Can Leverage Capacity*. Educational Researcher, s. 109 - 119.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assesment Scoring System*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

- Postholm, M. (2010). *En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. (2013). *Klasseledelse for et godt læringsmiljø*. I Karlsdottir, R., Hybertsen Lysø (red.) *Læring - utvikling - læringsmiljø* (s. 287 - 304). Trondheim: Akademika forlag.
- Rafaelsen, Frank. Læringsmiljøsenteret. (2016, Oktober 06). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [www.udir.no](http://www.udir.no):  
[https://www.udir.no/contentassets/12dd8d4801c942859df6e68a8afe8055/hvordan\\_led\\_e\\_skolebasert\\_utvikling\\_av\\_klasseledelse\\_uui\\_061016.pdf](https://www.udir.no/contentassets/12dd8d4801c942859df6e68a8afe8055/hvordan_led_e_skolebasert_utvikling_av_klasseledelse_uui_061016.pdf)
- Samuelsen, A. S. (2016). *Observasjon og kartlegging i klasserommet*. Trondheim: Forelesning, Sevur- PPT, 10.10.2016.
- Schibbye, A. (2004). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. (2017). *Elevenes selvverd. Et aspekt ved mental helse*. I Uthus, M. *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 70-90). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveit, A. (2016). *Anerkjennelse i samtalen om tallet 18*. I Moen, T. (red) *Positive lærer-elevrelasjoner* (s. 63-73). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education: access and quality*. Paris: UNESCO.



## 7. Vedlegg

### 7.1 Vedlegg nr. 1 Intervjuguide

#### **Innledning**

Presentasjon av prosjekt

Formålet med intervjuet

Bruk av lydopptak og notater

Anonymitet

Eventuelle spørsmål fra informant

#### **Bakgrunn**

Fortell om hvilken utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring du har?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvor lenge har du jobbet i ved denne skolen?

Beskriv skolen din, kort

Beskriv elevgruppen/klassen din, kort

Fortell om hvilken erfaring du har fra å arbeide med elever med behov for spesialundervisning?

#### **1. Læringsmiljø - klasseledelse**

1. Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet i klassen? Kan du gi noen eksempler?
2. På hvilke måter gir du elevene strukturell støtte i undervisningen? Gi gjerne eksempler.
  - Hva skal jeg gjøre?
  - Hvor skal jeg være?
  - Hvem skal jeg jobbe sammen med?

- Hvor lenge skal jeg jobbe?
  - Evt. struktur i måten å presentere oppgaver på
3. På hvilke måter gir du som lærer organisatorisk støtte til elevene i undervisningen? Gi gjerne eksempler.
    - Eks nivådelte grupper
    - Spesielle arbeidsmåter
    - Ensidig eller fleksible arbeidsmåter
  4. Hvilke faktorer ser du kan være med på å bidra til at eleven føler trygghet?
  5. Hvilke faktorer ser du kan være med på å bidra til at eleven føler mestring?

## **2. Sosial inkludering**

1. Hvordan tilrettelegger du for å inkludere alle elevene sosialt?
2. På hvilken måte legger du til rette for samspill og relasjonsbygging?
3. Hvilke utfordringer opplever du med å tilrettelegge for sosial samhandling?
4. Har du tanker om hvilke måter dette kunne vært løst på?
5. Hva tenker du er viktig for å inkludere eleven i det sosiale klasse miljøet? Hva må til?

## **3. Faglig inkludering**

1. Hvordan tilrettelegger du for å inkludere alle elevene faglig i klassen?
  - Kan du gi noen eksempler?
2. Hvilke utfordringer synes du det er med å tilrettelegge faglig?
3. Hva tenker du er viktig for å inkludere elevene i det faglige miljøet?
4. Hvordan inkluderes alle elevene i pedagogiske aktiviteter?
5. I hvilken grad opplever du at alle elevene har tilfredsstillende læringsutbytte av undervisningen, fortell og gi eksempler?
6. Hva slags medvirkning har elevene i undervisning og læring?



7. Hvilke erfaringer har du med å la elevene lære av hverandre?

#### **4. Psykisk inkludering**

1. I hvilken grad tror du at alle elevene i klassen din føler tilhørighet på skolen?
2. Tror du alle elevene i klassen din opplever å være inkludert i formelle voksenstyrte læringsfellesskap?
  - Kan du utdype det nærmere/ komme med eksempler?
3. Tror du alle elevene i klassen din opplever å være inkludert i klassefellesskapet (voksen – elev fellesskapet)?
  - Kan du utdype det nærmere/ komme med eksempler?
4. Tror du alle elevene i klassen din opplever å være inkludert i klassefellesskapet med tanke på elev- elev fellesskapet (interpersonlige fellesskap)?
  - Kan du utdype det nærmere/ komme med eksempler?
5. Hvilke tanker har du ifht. om alle opplever vennskap i klassen?
6. Hvilke utfordringer ser du med tanke på elevenes egen opplevelse av å være inkludert i fellesskapet?
  - Har du noen tanker om hvordan disse utfordringene kunne vært løst?
7. På hvilken måte uttrykker elevene trivsel evt. mistrivsel på skolen?
8. Har du noen inntrykk av at elevene føler seg akseptert i klassen?
  - På hvilken måte føler du at du som lærer bidrar (evt. kunne bidratt mer) til det?

#### **5. Oppsummering**

- Er det noe annet du føler du ikke har fått sagt i løpet av intervjuet som du gjerne vil føye til når det gjelder inkludering av alle elever i klassen din?



## 7.2 Vedlegg nr. 2 Observasjonsskjema

### OBSERVASJON VGS

<b>Dato:</b>	<b>Lærere/fagarbeidere:</b>	
<b>Antall elever:</b>		

	Beskrivelse hva lærer gjør (fortelling)	Faglig inkludering (elevene deltar aktivt i det faglige fellesskapet)	Sosial inkludering (elevene er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende)	Psykisk inkludering (hvordan den enkelte elev opplever sin situasjon på skolens ulike arenaer)	Mine refleksjoner
<b>12.00 – 12.15</b>					
<b>12.15 – 12.30</b>					
<b>12.30 – 12.45</b>					
<b>12.45 – 13.00</b>					
<b>13.00 – 13.15</b>					
<b>13.15 – 13.30</b>					





**Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig**

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til Info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/insitusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern



## Informasjonsbrev til informant

Namsos, desember 2016

Takk for at du har sagt ja til å delta på mitt forskningsprosjekt ved gjennomføring av erfaringsbasert master. Kommer her med litt mer utfyllende informasjon om meg selv og bakgrunn for intervjuet.

Mitt navn er Tove Nyborg. Jeg skal utføre en master-oppgave i Pedagogisk psykologisk rådgivning. Jeg studerer i år ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring i Trondheim. Tema for min masteroppgave vil være inkludering av elever med spesielle behov i ordinære klasser.

Hensikten med prosjektet er å skaffe meg en innsikt som videre vil gjøre meg til en bedre pp-rådgiver i fremtiden. Jeg håper også denne masteren vil være til nytte for andre kolleger innenfor pp-tjenesten.

Undersøkelsen blir gjennomført som et intervju med en varighet på ca. en time. Jeg har som mål å få gjennomført intervjuet i løpet av desember 2016. Intervjuet blir tatt opp på bånd.

Opptaket fra intervjuet blir behandlet etter personvernloven, og all data blir slettet når oppgaven er sensurert våren 2017.

Jeg opplyser om at deltakelsen er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet.

Igjen takk for deltakelsen og ta gjerne kontakt hvis du har spørsmål på forhånd.

Min veileder heter Arne Tveit og kan kontaktes på e-post: [arne.tveit@svt.ntnu.no](mailto:arne.tveit@svt.ntnu.no)

Vennlig hilsen

Tove Nyborg  
Mob: 970 54146

## SAMTYKKE



Ja, jeg ønsker å delta i undersøkelsen

Navn: \_\_\_\_\_

Telefonnummer: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_