

Mona Bredal-Thorsen og Emma Solberg

“Når jeg krangler med noen, så snakker jeg med læreren min.”

En kvalitativ studie om elevers erfaringer med inkludering og ekskludering i skolen, og lærerens rolle i inkluderingsarbeid.

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7.

I spesialpedagogikk

Veileder: Marit Uthus

Mai 2022

Mona Bredal-Thorsen og Emma Solberg

“Når jeg krangler med noen, så snakker jeg med læreren min.”

En kvalitativ studie om elevers erfaringer med inkludering og ekskludering i skolen, og lærerens rolle i inkluderingsarbeid.

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7.
I spesialpedagogikk
Veileder: Marit Uthus
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne studien er elevers erfaringer med inkludering (og ekskludering), og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering. Masteroppgaven er skrevet innenfor rammene av et samarbeidsprosjekt mellom Institutt for Lærerutdanning (ILU) og Trondheim kommune, ved Huseby skole. De hadde kommet fram til at inkluderingsbegrepet omhandler fire dimensjoner, som viser til en opplevelse som elevene har av *tilhørighet som sosial deltakelse* og *faglig mestring, anerkjennelse og aktørskap* (Uthus & Sivertsen, under publisering). Det er disse fire dimensjonene denne masterstudien har tatt utgangspunkt i. Studiens problemstilling er som følger:

Hvilke erfaringer har ni elever på mellomtrinnet med inkludering (og ekskludering), og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering?

Problemstillingen ble undersøkt gjennom ni semistrukturerte intervju av elever på mellomtrinnet. Intervjuspørsmålene ble i stor grad utformet omkring de fire opplevelsedimensjonene av inkluderingsbegrepet. Studien veksler mellom en empiri- og teorinær forskningsstilnærming gjennom hele forskningsprosessen. Elevenes erfaringer har blitt belyst og drøftet ved hjelp av ulike teorier og perspektiver. Det har vært hovedvekt på teoriene: selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000), mestringsforventning og agent i eget liv (Bandura, 1997), teori om caring (Noddings, 2001), samt teori om anerkjennelse (Honneth).

Hovedfunnene i studien viser til det elevene forteller om *inkludering som en erfaring av vennskap, -medbestemmelse og -trygghet til læreren*. I tillegg til *inkludering gjennom et læringsorientert miljø*. Elevene i studien beskriver vennskap som den viktigste faktoren for deres erfaring av inkludering (og ekskludering) i skolen. Funnene viser betydningen av nære vennsapsrelasjoner, samtidig som det blir klart at elevenes erfaringer i sosiale relasjoner er komplekse. Elevenes erfaringer med medbestemmelse var varierte. Temaet medbestemmelse virket diffust for elevene, samtidig som det kom fram at det viktigste for elevene var å ta del i prosesser som angår dem selv. Læreren viste seg gjennom funnene å være en viktig fasilitator for å tilrettelegge for et godt og trygt klassemiljø, som preges av et læringsorientert miljø, der elevene kan utvikle seg, både faglig og sosialt.. Funnene våre ble videre drøftet og sett opp mot et forebyggende perspektiv, samt hvordan inkludering kan bidra til en helsefremmende skole.

Abstract

The topic of this study is pupils' experiences of inclusion (and exclusion), and the importance of the teacher-pupil-relationship for inclusion. The master's thesis is written within the framework of a collaborative project between ILU and Huseby skole. The project developed four dimensions within the concept of inclusion: *belonging as social participation* and *master academically, recognition and participation* (Uthus & Sivertsen, under publication). These four dimensions are the base of this masters' study. The research question is as following:

What experiences do nine students have at the upper primary school level with inclusion (and exclusion), and the importance of the teacher-pupil-relationship for inclusion?

The research question was investigated through nine semi-structured interviews of pupils at an upper primary school. The interview questions were based on the four dimensions of the concept of inclusion. The study alternates between an empirical and theoretical research approach throughout the research process. The nine pupils' perspectives have been examined and discussed using different theories and perspectives. Our main theories are: Self-determination theory (Deci & Ryan 2000), "self efficacy" and "human agency" (Bandura, 1997), theory of caring (Noddings, 2001), as well as the theory of recognition (Honneth).

The key discovery of the study indicates that the pupils refer to *inclusion as an experience of friendship, participation and a caring teacher. Inclusion through a learning-oriented environment* also became an important discovery. The pupils in this study described friendship as the most important factor for their experience of inclusion (and exclusion) in school. One of the key discoveries shows the importance of close friendships, at the same time as it becomes clear that the pupils' experiences in social relationships are complex. The theme of participation seemed diffuse to the pupils', at the same time it emerged that the most important thing for the students was to take part in processes that concern themselves. Through the findings, the teacher proved to be of great importance for the pupils' experiences of inclusion. The pupils highlighted the teacher as an important facilitator to create a good and confidence-inspiring learning environment, where the pupils can develop, both academically and socially. Our findings were further discussed and viewed in a preventive perspective, as well as how inclusion can contribute to a health-promoting school.

Forord

Nå er vi ved veis ende etter fem år på grunnskolelærerutdanninga her i Trondheim. Det har vært fem innholdsrike år, i aller størst grad fylt med latter og moro, men også til tider krevende perioder. Vi sitter igjen med mange gode minner, nyttig kunnskap og erfaringer vi tar med oss i lærerjobben, men det viktigste av alt - de utrolig gode vennene vi har fått. Vi ønsker å rette en stor takk til de vi har delt store deler av studietiden vår med, vi hadde ikke klart det uten dere.

Her vi sitter, snart klar for å levere den største oppgaven vi noen gang har skrevet, er det mange vi vil takke. Først og fremst vil vi takke hverandre. Vi vil takke for et veldig godt samarbeid, en iherdig innsats og at vi har klart å fullføre dette prosjektet sammen. Det har vært mye latter og frustrasjon om hverandre, og like mange nedturer som oppturer. Tenk at vi fortsatt er like gode venner, om ikke bedre.

De neste vi ønsker å takke er de ni flotte informantene som delte så mye av sine tanker og erfaringer som elever i skolen. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt noe av. Bidragene deres har vært viktige, ikke bare for oss to, men også for å løfte viktige elevperspektiver på inkludering.

Vi ønsker også å takke venner, familie og vår kjære(ste) Lars Emil. Dere har både motivert og støttet oss, og hatt tålmodighet når dere har hørt på våre frustrasjoner. En ekstra takk til medstudenter og SiT-kantina på Kalvskinnen for mange gode havregrøt-frokoster. Dette gjorde at vi kom oss opp tidlig på morgenen, og kunne møtes på skolen til felles frokost.

Til slutt ønsker vi å rette en stor takk til vår fantastiske veileder, Marit Uthus. Takk for at vi fikk muligheten til å være med i et så spennende prosjekt, vi har lært utrolig mye. Tusen takk for all hjelp, veiledning og støttende ord du har kommet med, i tillegg til ditt store engasjement for oppgaven, og ønsket om at vi skal lykkes. Du har hjulpet oss med å få denne oppgaven i havn på en god måte.

Mona Bredal-Thorsen og Emma Solberg
Trondheim, mai 2022

Innhold

| | |
|---|-----|
| Figurer | xii |
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Oppgavens oppbygging | 2 |
| 1.2 Tidligere forskning | 2 |
| 2 Teori..... | 4 |
| 2.1 Den inkluderende skolen..... | 4 |
| 2.1.1 Definisjonene av inkluderingsbegrepet og historisk bakgrunn | 4 |
| 2.1.2 Elevmangfold | 5 |
| 2.1.3 Perspektiver på inkludering i skolen..... | 5 |
| 2.1.4 Fire dimensjoner i elevenes opplevelse av inkludering..... | 5 |
| 2.1.4.1 Opplevelsen av tilhørighet som sosial deltakelse og faglig mestring ... | 6 |
| 2.1.4.2 Opplevelsen av anerkjennelse..... | 7 |
| 2.1.4.3 Opplevelsen av aktørskap | 7 |
| 2.2 Inkluderingsens viktige sosiale dimensjon | 8 |
| 2.3 Lærer-elev-relasjonen | 9 |
| 2.3.1 Relasjonskompetanse | 9 |
| 2.3.2 Sosial støtte fra læreren | 10 |
| 2.3.3 Caring – Profesjonell omsorg..... | 10 |
| 2.3.4 Tillit..... | 11 |
| 2.4 Den helsefremmende skolen..... | 11 |
| 2.5 Elevens livsverden | 12 |
| 3 Metode..... | 13 |
| 3.1 Utarbeiding av problemstilling som en prosess..... | 13 |
| 3.2 Kvalitativ forskning | 13 |
| 3.3 Vitenskapsteoretisk perspektiv..... | 14 |
| 3.4 Forholdet mellom teori og empiri..... | 14 |
| 3.5 Forskningsdesign..... | 14 |
| 3.6 Intervju som metode | 15 |
| 3.7 Utvalg | 15 |
| 3.8 Intervju med barn | 16 |
| 3.9 Utforming av intervjuguide..... | 16 |
| 3.10 Prøveintervju..... | 17 |
| 3.11 Gjennomføring av intervju | 18 |
| 3.12 Transkripsjon | 19 |
| 3.13 Analyseprosessen..... | 20 |
| 3.13.1 Åpen og helhetlig analyseprosess..... | 20 |
| 3.13.2 Første kodingsfase | 20 |
| 3.13.3 Kategorisering | 21 |
| 3.13.4 Hovedkategoriene | 22 |

| | | |
|---------|--|----|
| 3.14 | Studiens kvalitet | 23 |
| 3.14.1 | Pålitelighet..... | 23 |
| 3.14.2 | Refleksivitet | 25 |
| 3.14.3 | Indre gyldighet..... | 25 |
| 3.14.4 | Ytre gyldighet..... | 26 |
| 3.15 | Etiske refleksjoner | 26 |
| 4 | Empiri..... | 28 |
| 4.1 | Inkludering som en erfaring av vennskap..... | 28 |
| 4.1.1 | Betydningen av vennskap..... | 28 |
| 4.1.1.1 | Betydningen av vennskap for elevene selv | 29 |
| 4.1.1.2 | Betydningen av vennskap for andre | 30 |
| 4.1.1.3 | Betydningen av vennskap for klassen som fellesskap | 30 |
| 4.1.2 | Kompleksiteten og utfordringer i sosiale relasjoner..... | 31 |
| 4.1.2.1 | Redsel for utestengelse..... | 31 |
| 4.1.2.2 | Krangel med venner..... | 32 |
| 4.1.2.3 | Mistrivsel på skolen..... | 33 |
| 4.2 | Inkludering som en erfaring av medbestemmelse..... | 34 |
| 4.2.1 | Ulike tanker om viktigheten av medbestemmelse..... | 34 |
| 4.2.2 | Medbestemmelse i læringsfellesskapet..... | 35 |
| 4.2.3 | Bli hørt og sett av læreren | 36 |
| 4.3 | Inkludering som en erfaring av trygghet til læreren | 37 |
| 4.3.1 | Anerkjennelse | 37 |
| 4.3.2 | Hverdagssamtalen..... | 38 |
| 4.3.3 | Tid til å snakke med elevene | 39 |
| 4.3.4 | Omsorgsperson | 40 |
| 4.3.5 | Tilrettelegging for faglig mestring | 41 |
| 4.4 | Inkludering gjennom et læringsorientert miljø | 42 |
| 5 | Drøfting og oppsummering | 43 |
| 5.1 | Oppsummering av hovedfunn | 43 |
| 5.1.1 | Inkludering som en erfaring av vennskap | 43 |
| 5.1.2 | Inkludering som en erfaring av medbestemmelse | 44 |
| 5.1.3 | Inkludering som en erfaring av trygghet til læreren..... | 44 |
| 5.1.4 | Inkludering gjennom et læringsorientert miljø..... | 44 |
| 5.2 | Drøfting av hovedfunn..... | 45 |
| 5.2.1 | Se hele meg, lærer..... | 45 |
| 5.2.2 | Se hele meg og min livsverden, lærer..... | 46 |
| 5.2.3 | Tilrettelegg for meg, lærer..... | 47 |
| 5.2.4 | Snakk med meg om min læring og utvikling, lærer | 48 |
| 5.2.5 | Snakk med meg om min rolle som agent i eget skoleliv- og liv, lærer..... | 48 |
| 5.2.6 | Se meg som den ene sammen med de andre, lærer..... | 49 |
| 5.3 | En modell - inkludering sett fra elevenes perspektiv | 51 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5.3.1 | Forklaring av modellen..... | 51 |
| 5.4 | Erfaringer med å samtale med barn..... | 52 |
| 5.5 | Et kristisk blikk på egen studie..... | 53 |
| 5.6 | Studiens bidrag og videre forskning på feltet..... | 54 |
| 5.7 | Avsluttende refleksjoner | 54 |
| | Litteraturliste..... | 55 |
| | Vedlegg | 61 |
| | Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD..... | 62 |
| | Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever/foresatte | 63 |
| | Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærerne | 66 |
| | Vedlegg 4: Tabeller fra analyseprosessen | 69 |

Figurer

| | |
|--|----|
| Figur 1: Inkludering sett fra elevenes perspektiv..... | 51 |
|--|----|

1 Innledning

Eleven kommer inn i skolen som et helt unikt menneske, med sine erfaringer og drømmer for fremtiden. Læreren er ofte den første eleven møter. Ved at eleven bli møtt med åpne armer, et varmt smil og et anerkjennende blikk kan dette bidra til at eleven får en trygg og god start, noe alle barn fortjener. Et trygt fellesskap må ha plass til alle disse unike elevene, der elevmangfoldet anerkjennes som en ressurs (Befring, 2016, s. 43). Skolen har et ansvar for å legge til rette for et inkluderende fellesskap, som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Opplæringslova, 1998, § 9 A-2).

Siden Salamanca-erklæringen ble publisert i 1994 har inkluderingsbegrepet vært en grunnleggende verdi og et viktig prinsipp i norsk skole, og i store deler av verden (UNESCO, 1994). Siden den gang har det derfor vært en enorm mengde forskning rundt inkluderende opplæring. Det er likevel ikke en felles enighet i hva en inkluderende praksis innebærer, og Nilholm (2021) mener at det fortsatt mangler kunnskap om hvordan skolen *faktisk* kan skape et mer inkluderende fellesskap. Inkludering er et komplekst fenomen, som rommer både ulike dimensjoner, arenaer, nivåer, erfaringer, tolkninger og opplevelser. Inkludering i opplæringen og som forskningsfenomen har hatt et særlig fokus på elever med særskilte behov, likevel påpeker Qvortrup og Qvortrup (2018) og Nilholm (2021) at inkluderende opplæring handler om at *alle* barn skal bli inkludert. Nyere forskning har også i større grad vektlagt elevenes subjektive opplevelse av inkludering (Uthus, 2020a, s. 111; Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 807).

Høsten 2021 bestemte vi oss for å skrive masteroppgaven vår innenfor rammene av prosjektet "Inkludering i en mangfoldig skole", ledet av Marit Uthus fra Institutt for lærerutdanning (ILU) ved NTNU. Prosjektet inngår i Universitetsskolesamarbeidet i Trondheim (USSiT), et samarbeidsprosjekt mellom Trondheim kommune, ved Huseby Barneskole – AC Møller tegnspråksenter og NTNU, ved ILU. I fellesskap med skolens lærere ble det utviklet en ny elevsamtale ved skolen, ment som et verktøy for skolens videre inkluderingsarbeid. Elevsamtalen har da naturlig nok ambisjoner om å fange opp elevenes opplevelser av inkludering og ekskludering (Uthus & Sivertsen, under publisering), slik at lærerne kan justere sin praksis med mål om inkludering for *alle* skolens elever. I masterstudien omtales denne elevsamtalen som *den nære samtalen*. Vi sto fritt til å velge og avgrense forskningsfokus og elevgrupper innenfor rammene av prosjektet. I starten ønsket vi å ha fokus på hva elever med skolefravær anså som viktig for deres inkludering i skolen. Da dette ble vanskelig å gjennomføre, ble fokuset for masterstudien å se inkludering i et forebyggende og helsefremmende perspektiv, for *alle* elever. Med tanke på inkluderingskompleksitet ønsket vi å vinne ny innsikt i både elevenes subjektive erfaringer med inkludering og lærer-elev-relasjonen, da begge deler vil ha betydning for lærerens inkluderende praksis i skolen. Problemstillingen ble da som følger:

Hvilke erfaringer har ni elever på mellomtrinnet med inkludering (og ekskludering), og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering?

Vi vil presentere og utdype innholdet i de sentrale begrepene *inkludering* og *lærer-elev-relasjonen* i teoridelen. For å svare på problemstillingen har vi intervjuet ni elever på mellomtrinnet, på et trinn med høyt skolefravær. Vi ønsker gjennom denne studien å løfte fram elevstemmen og elevers erfaringer, og sette dette i et forebyggende og helsefremmende perspektiv. Ved at vi har fått innsikt i de ni elevenes erfaringer med inkludering (og ekskludering), og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering, håper vi at denne studien kan bidra til verdifull innsikt på feltet, både for lærere og andre ansatte i skolen, lærerstudenter og forskere innenfor tematikken.

1.1 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i fem kapitler. Innledningsvis, i kapittel en, er det redegjort for hvorfor denne studien er aktuell, og presentasjon av studiens problemstilling. Kapittel to presenterer studiens teorigrunnlag, først med tidligere forskning på feltet, deretter teorier og perspektiver på inkludering og lærer-elev-relasjonen. I kapittel tre gjøres det rede for studiens metodiske valg, nærmere bestemt fremgangsmåtene vi har benyttet oss av, samt begrunnelser for disse. Innenfor metodekapitlet fremstilles viktige betraktninger, samt våre refleksjoner rundt det å ha barn som informanter. I kapittel fire presenteres studiens hovedfunn, og disse belyses ved hjelp av noe teori og forskning. Det siste kapitlet, i kapittel fem, oppsummerer vi og drøfter studiens hovedfunn. Funnene blir sett og presentert i en større, og teorinær sammenheng, i tillegg til at vi presenterer en modell som bygger på studiens hovedfunn. Avslutningsvis ses studien i en forskningssammenheng, samt noen avsluttende refleksjoner.

1.2 Tidligere forskning

Forskning viser at elevenes opplevelse av inkludering har stor sammenheng med elevenes helse (wellness), der høy grad av opplevelsen av tilhørighet samsvarer med god helse hos elevene (Prilleltensky, 2010; Deci & Ryan, 2000). Elevenes følelse av tilhørighet til skolen viser seg å ha stor sammenheng med elevenes tillit til læreren(e), og i hvilken grad de føler seg trygge på skolen (Mitchell, Kensler & Tschannen-Moran, 2018). Dette samsvarer med studier som viser at elever som ikke opplever skolen som et trygt sted, og opplever å bli ekskludert har større risiko for å føle seg ensomme (Fjelnseth & Sjølie, 2021). Disse elevene har også en større risiko for å utvikle skolevegring (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015) og står i fare for å "droppe ut" av skolen (Mjaavatn & Frostad, 2014).

Det er forsket mye på hva som kan fremme inkludering i skolen, og flere studier peker på at en av de viktigste faktorene i dette arbeidet er relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elevene (Adderley, Hope, Hughes, Jones, Messiou & Shaw, 2015; Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch og Michalowski, 2009). Andre faktorer som viser seg å ha betydning for skolens inkluderingsarbeid er blant annet i hvilken grad elevene får tilpasset opplæringen etter sitt behov (Nilholm & Alm, 2010; Persson, 2013), og i hvilken grad skolen klarer å legge til rette for et læringsorientert miljø (Suldo et al., 2009). Det viser seg også å være viktig at klassemiljøet preges av aksept for forskjeller, og at mangfoldet anerkjennes som en ressurs (Nilholm & Alm, 2010). I studien til Adderley

med flere (2015) som hadde fokus på å lytte til barn og deres erfaringer med inkludering, viste det seg at vennsksrelasjoner har stor betydning for inkludering. I samme studie kom det også fram at elevene opplever inkludering og/eller ekskludering også utenfor klasserommet, noe som samsvarer med Qvortrup og Qvortrup (2018) som hevder at inkludering og ekskludering foregår på flere arenaer i barns liv.

2 Teori

I denne delen vil vi presentere studiens teorigrunnlag med hovedfokus på inkludering og lærer-elev-relasjonen. Det overordnede fokuset på inkludering og de fire dimensjonene i inkluderingsbegrepet: *tilhørighet som sosial deltakelse* og *faglig mestring, anerkjennelse* og *aktørskap* (Uthus & Sivertsen, under publisering) var perspektiver som ble valgt ut på forhånd. Vi satt disse perspektivene i sammenheng med teorier vi anså som relevante. Disse teoriene er: selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000), teorien om mestringsforventning (Bandura, 1997) og teorien om agent i eget liv (Bandura, 1997), samt teorien om anerkjennelse (Honneth, 1995, sitert i Schmitz, 2019). I tillegg var det viktig å ha med perspektiver på elevmangfold og kjennetegn ved en god lærer-elev-relasjon. Grunnet en induktiv tilnærming i analyseprosessen anså vi det som hensiktsmessig å ha med flere relevante teoretiske perspektiver. I lys av det elevene selv var opptatt av i intervjuene, så vi det som relevant å ha med teori på inkluderings viktige sosiale dimensjon, den helsefremmende skolen, autonomistøtte og elevens livsverden. Innenfor teoretiske perspektiver på lærer-elev-relasjonen, kom det fram at tillit og teorien om caring (Noddings, 2001) også var vesentlig å ha med. Vi vil i tillegg belyse et perspektiv som ikke er med i teoridelen, men som ble relevant i drøftingskapitlet, og dette er skolens funksjoner (Imsen, 2016).

2.1 Den inkluderende skolen

2.1.1 Definisjonene av inkluderingsbegrepet og historisk bakgrunn

Inkluderingsbegrepet oppsto i kjølevannet av Salamanca-erklæringa fra 1994 som en ideologi eller et ønske om å bringe mennesker inn i fellesskapet, og handler om å verdsette de naturlige forskjellene som ligger i det menneskelige mangfoldet (UNESCO, 1994). Uthus (2017a) hevder at inkluderingsbegrepet også kom inn i skolen fordi det var behov for et nytt begrep etter det hun kaller en mislykket integreringsreform (s. 133). Integreringsreformen var mislykket fordi elever med særskilte behov ble en del av den ordinære skolen, men ikke en del av de ordinære læringsfellesskapene. En inkluderende praksis handler om mer enn bare å være en del av det ordinære opplæringstilbudet, det handler blant annet om å bekjempe diskriminering og utvikle toleranse for ulikheter (UNESCO, 1994, s. 6). Ifølge Befring (2016) kan det være mer hensiktsmessig å forstå inkludering som et indrebegrep, ved at det er den enkelte elevs opplevelser og erfaringer som gjelder. Å være inkludert i skolen handler om å føle at man hører til, og at man opplever å bli verdsatt i skolefellesskapet (s. 29).

Norsk skole gikk i tusenårsskifte over til å bli omtalt som *fellesskolen* (Kvam, 2016, s. 133). Fellesskolen tuftet på sosialdemokratiske verdier der likeverd, toleranse for ulikheter, og anerkjennelse for mangfold ble viktige prinsipper. Inkludering handlet her om at alle elever, uansett sosial bakgrunn, livssyn eller funksjonsnivå skulle gå på samme skole (Kvam, 2016, s. 133). Siden den gang har inkludering vært et viktig prinsipp og en viktig verdi i norsk skole. Dette viser seg i flere styrende dokumenter for skolen, der det presiseres at inkludering er viktig for å oppnå et godt og trygt skolemiljø,

der eleven kan oppleve trivsel, mestring og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15; Opplæringslova, 1998, § 9 A-2).

2.1.2 Elevmangfold

I den overordnede delen av Læreplanverket står det tydelig at skolen skal arbeide for å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø, der elevmangfoldet anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Dette er nært knyttet til berikelsesperspektivet, som poengterer at alle elever har et lærings- og utviklingspotensial, og at det er viktig å se styrkene til elevene fremfor manglene (Befring, 2016, s. 43). Skoler som anerkjenner berikelsesperspektivet anser mangfoldet som en ressurs for fellesskapet, fremfor å se det som et problem.

Begrepet mangfold er komplekst og flertydig, og benyttes ulikt i forskjellige sammenhenger (Lund, 2017, s. 31). Lund (2017) omtaler mangfoldet i skolen som en skole bestående av mange ulike elever. Det er elever med ulike meninger, holdninger og handlinger, de har ulik etnisitet, religiøsitet og sosial bakgrunn, samt ulike læreforutsetninger, interesser, væremåte og legninger (s. 28). Dette er i tråd med Uthus (2017a) som påpeker at elevmangfold omfatter *alle* elever i skolen (s. 131).

2.1.3 Perspektiver på inkludering i skolen

Qvortrup og Qvortrup (2018) beskriver tre dimensjoner for inkludering i skolen, men vi har valgt å presentere disse som tre perspektiver på inkludering i skolen. Grunnen til dette er for å lettere å skille mellom Qvortrup og Qvortrup (2018) sine tre dimensjoner, og dimensjonene som vil bli beskrevet under punkt 2.1.4 - Fire dimensjoner i elevenes opplevelse av inkludering.

Forståelsen av inkludering i opplæringen har hatt fokus på at inkludering handler om elever med spesielle behov. Qvortrup og Qvortrup (2018) poengterer at inkludering i skolen gjelder inkludering av *alle* elever (s. 803). Videre definerer Qvortrup og Qvortrup (2018) inkludering ut ifra tre perspektiver. Det første perspektivet handler om elevers opplevelse av å ha tilhørighet til fellesskapet. Dette er i tråd med det Uthus (under publisering-a) omtaler som *skoletilhørighet*. Det andre perspektivet refererer til ulike arenaer for inkludering. Det handler om at det finnes ulike sosiale fellesskap som en elev kan være inkludert i, eller ekskludert fra. Det tredje perspektivet gjelder ulike grader av inkludering og/eller ekskludering fra de ulike fellesskapene. Poenget her er at elever er hverken helt inkludert eller helt ekskludert, men at det finnes ulike grader av inkludering og ekskludering (Qvortrup og Qvortrup, 2018, s. 810).

2.1.4 Fire dimensjoner i elevenes opplevelse av inkludering

I nyere forskning har fokuset på elevens subjektive opplevelse av inkludering blitt vektlagt (Uthus, 2020a, s. 111; Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 807). I prosjektet som vår masterstudie er en del av, har foreløpige forskningsfunn vist til at personalet ved skolen deler en slik elevnær- og opplevelsesbasert forståelse for inkludering. Det kom fram at elevenes opplevelse av å høre til var det mest fremtredende. I refleksjonslogger har

personalet beskrevet at inkludering i skolen handler om fire gjensidige og avhengige opplevelsedimensjoner. De fire dimensjonene er en opplevelse av *tilhørighet som sosial deltakelse og faglig mestring, anerkjennelse og aktørskap* (å bli sett og hørt) (Uthus & Sivertsen, under publisering).

Dimensjonene Uthus og Sivertsen (under publisering) nevner ser vi igjen i den overordnede delen av Lærerplanverket under 3.1 - Et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi vil nå ta for oss disse fire dimensjonene av inkludering, og se de opp mot teoretiske perspektiver, samt å se de i sammenheng med prinsipper for skolens praksis fra overordnet del. Først vil vi ha fokus på dimensjonene *tilhørighet som sosial deltakelse og faglig mestring*. Dimensjonene vil bli knyttet opp mot selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000), med vekt på behovene tilhørighet og kompetanse. I tillegg vil Baumeister og Leary (1995) sitt perspektiv på "behovet for å høre til, samt Banduras (1997) teori om mestringsforventning bli redegjort for. Dimensjonen om *anerkjennelse* vil bli knyttet opp mot teorien om anerkjennelse av Axel Honneth, før dimensjonen om *aktørskap* vil bli presentert ved å se på barnet som aktør gjennom både påvirkning og innflytelse. Aktørskap kobles også opp mot teorien om selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000), men da med fokus på behovet for autonomi, samt «human agency» (Bandura, 1997), myndiggjøring og autonomistøtte.

2.1.4.1 Opplevelsen av tilhørighet som sosial deltakelse og faglig mestring

Teorien om selvbestemmelse har Deci og Ryan utviklet over flere tiår. De har kommet fram til at det særlig er tre universelle psykologiske behov, som er nødvendige for at mennesker skal oppleve optimal utvikling og funksjon. Dette er behovene for kompetanse, selvbestemmelse eller autonomi, og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Det grunnleggende behovet for tilhørighet viser til at dette må være på plass før man kan fokusere på læring og utvikling (Uthus, 2017b, s. 159). Behovet for tilhørighet viser til menneskets behov for å føle nærhet og aksept i en gruppe, ved å gi og motta omsorg fra gruppen man tilhører (Deci og Ryan, 2000, s. 231). Behovet for tilhørighet, altså det å være nær, stole på, ha omsorg for og bli ivaretatt av andre ligner på det Baumeister og Leary (1995) snakker om med *the need to belong*, eller *behovet for å høre til* på norsk (s. 497). Behovet for bekreftelse og nærhet er forutsetninger for å danne og opprettholde sosiale relasjoner, og behovet for å høre til er igjen nært knyttet disse (Baumeister & Leary, 1995, s. 498). Det er derfor viktig at skolen legger til rette for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, der elevene kan føle tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 147). I overordnet del av Læreplanverket står det også "Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Det andre grunnleggende behovet i selvbestemmelsesteorien er kompetanse. Dette behovet baserer seg på White sin forskning fra 1959. Han hevder at mennesket har et behov for å føle seg kompetent (Deci & Ryan, 2000, s. 231), og at dette er drivkraften for å ville utforske, engasjere seg i utfordrende oppgaver og å ha strategier når man møter krevende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144). Behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 2000, s. 233) henger sammen med faglig mestring. Dette kan vi se i sammenheng med Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning ("self-efficacy"). Ifølge Bandura (1997) er det vesentlig at mennesket har tro på seg selv og sine evner for

at vi skal bli motiverte, og denne betingelsen er også helt sentral for å kunne bli agent i eget liv ("human agency") (s. 3).

Skolen bør knytte opplevelser av mestring til å handle om hele mennesket, både faglig og sosialt (Olsen & Holmen, 2018, s. 102). Hvis elevene opplever å mestre læringsaktivitetene, kan dette bidra til at de opplever å høre til. Motsatt kan de oppleve å bli isolert og utestengt av fellesskapet dersom de ikke mestrer læringsaktivitetene (Uthus, 2017b, s. 162).

2.1.4.2 Opplevelsen av anerkjennelse

"Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Anerkjennelse er derfor viktig for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø. Schmitz (2019) refererer til Axel Honneth sin teori om anerkjennelse. Honneth (1995) beskriver tre sfærer for anerkjennelse: kjærlighet, rettigheter og sosial verdighet (sitert i Schmitz, 2019, s. 3). Den første er den private sfære som handler om kjærlighet i nære relasjoner. Den andre er den rettslige eller offentlige sfære der individet anses å ha likeverdig behandling innenfor loven. Den siste er den sosiale sfæren som omfatter ulike sosiale fellesskap, der man blir anerkjent for sine prestasjoner og bidrag (Kristiansen, 2012, s. 78). Dette er i tråd med Prilleltensky (2020) som hevder at for å føle seg betydningsfull må menneske erfare to psykologiske behov: å føle seg verdifull og å føle at man tilfører andre en verdi. Det er en balanse mellom "feeling valued and adding value" (s. 16).

Kristiansen (2012) hevder at skolen bare anerkjenner elevene etter det andre nivået, altså den rettslige sfære. Ved å kun ha fokus på den rettslige sfære av anerkjennelse vil man bare kunne skape integrering. For å skape inkludering må man gi anerkjennelse knyttet til alle de tre sfærene: den private, den rettslige og den sosiale. Dette er også helt nødvendig for utvikling av hele mennesket (sitert i Olson & Holmen, 2018, s. 119). Man kan skille mellom å anerkjenne det en person gjør, og å anerkjenne personen for den de er (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 98).

2.1.4.3 Opplevelsen av aktørskap

Aktørskap handler blant annet om at elevene blir sett og hørt i skolehverdagen. Dette er nært knyttet til (elev)medvirkning som gjenspeiler seg i overordnet del av Læreplanverket. "Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

For å undersøke barns aktørskap foreslår Bergnehr (2019) å bruke to begreper, det ene er barnets påvirkning og det andre er barnets innflytelse (s. 49). Barnets innflytelse blir benyttet når målet er å undersøke om barnet, i en gitt situasjon, har innflytelse på de beslutninger som angår barnet. Å påvirke omgivelsene sine er derimot noe barnet gjør hele tiden, både direkte og indirekte. Ved å være i et sosialt spill vil barnet både bli påvirket, men også påvirke omgivelsene (Bergnehr, 2019, s. 49). Fordelen ved også å se barnets påvirkning som aktørskap er at barnet blir betraktet som medskapere og

medaktører i det sosiale samspillet, og i tillegg reduseres risikoen for å posisjonere barnet som passivt og maktesløst (Bergnehr, 2019, s. 52).

Som Bergnehr (2019) peker på er barn viktige aktører i det sosiale samspillet. De må anerkjennes som aktive deltakere i fellesskapet (s. 51), og dette er nærliggende til Ryan og Deci (2000) sin selvbestemmelsesteori. Av de tre behovene legger Deci og Ryan størst vekt på selvbestemmelse eller autonomi. Selvbestemte aktiviteter er ofte drevet av egne interesser og verdier, styres av indre kontroll og reguleres av egne valg. Behovet for autonomi handler om et ønske om å se seg selv som kilde til egne handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143).

Behovet for autonomi kan man se i lys av Banduras (1997) sosialkognitive teori om «human agency» eller «agent i eget liv» som oversatt av Skaalvik og Skaalvik (2015). Teorien forklarer at vi mennesker både kan og ønsker å forstå egne problemer, og at vi har et iboende potensiale og en sterk motivasjon til å ta styring i eget liv (Bandura, 1997, s. 1). For at elevene skal kunne bli «agent i eget liv» er det viktig at lærerne støtter opp om elevenes egne krefter, og at lærerne gir muligheter for at elevene kan ta selvstendige valg, noe som er nært knyttet til begrepet myndiggjøring (Danielsen 2021, s. 117). Utviklingen av elevenes selvstendighet krever en viss grad av autonomi, samtidig en oppmuntring til å ta, og anerkjennelse av å ta selvstendige valg (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 80-81). Deci og Ryan (2000) bruker begrepet autonomistøtte for å forklare denne kombinasjonen av elevens autonomi og lærerens oppmuntring (s. 234)

2.2 Inkluderingsens viktige sosiale dimensjon

Sosial og emosjonell kompetanse er den viktigste kompetansen vi mennesker kan ha for å mestre livet som både barn og voksen (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 15). Det dreier seg om evnen til å etablere kontakt og fungere i samspill med andre mennesker, samtidig som man ivaretar sitt eget behov for selvstendighet og autonomi.

I NOU 2015:8 påpeker Ludvigsenutvalget at betydningen av kommunikasjon og deltakelse øker i samfunnet, og at elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse har betydning for faglig læring og for elevene senere i livet. Videre påpeker utvalget at dette gjør det enda viktigere at skolen jobber systematisk med å støtte elevens sosiale og emosjonelle læring og utvikling (NOU 2015:8, s. 21-22).

Å ha venner og være inkludert blant jevnaldrende er viktig for elevene fra de er små, og det blir enda viktigere jo eldre de blir (Bergkastet, Duesund, Westvig, 2015, s. 54-55). Det finnes mange ulike definisjoner på vennskap. Flere av disse definisjonene inkluderer ofte: gjensidighet, tidsdimensjon (varer over tid), frivillighet og positive affekter (som å like hverandre) (Kvello, 2006, s. 4). Ikke alle definisjoner inkluderer kravet for gjensidighet, da dette kravet kan være for strengt, siden vennskap kan variere fra dype og gjensidige bestevennsrelasjoner til delvis ensidige relasjoner (Kvello, 2006, s. 3). Funnene i doktorgradsavhandlingen til Øyvind Kvello (2006) viste seks egenskaper elever mener er de viktigste egenskapene i en god venn. Disse egenskapene er «stole på», «grei/snill», «støttende», «humoristisk sans», «felles interesser/sysler» og «intelligent» (s. 134-149).

Klassetilhørighet gir i utgangspunktet mulighet til deltakelse i en gruppe og dermed mulighet til å føle seg akseptert, sett, anerkjent og inkludert, noe som er helt nødvendig for oss mennesker (Eriksen & Lyng, 2018, s. 63). På samme tid finnes det også en kontinuerlig risiko for å bli ekskludert (Søndergaard, 2009, s. 29). Søndergaard (2009) bruker begrepet sosial ekskluderingsangst, som handler om angst for at den sosiale tilhørigheten blir truet (s. 29).

I en klasse er det viktig å ha fokus på å være gode klassevenner. Det betyr at vi ikke kan tvinge elever til å bli venner, men at vi kan forvente at alle i en klasse er trygge på hverandre og blir inkludert sosialt (Bergkastet et al., 2015, s. 57). Ved å bruke begrepet klassevenn tydeliggjør man en forventning og et ønske om et fellesskap der alle bidrar for hverandres trygghet og trivsel i klassen. Det åpner for muligheten til å finne venner, men dette er ingen garanti. For å få og bevare vennskap er det vesentlig å beherske noen sosiale ferdigheter og ha en viss sosial kompetanse (Bergkastet et al., 2015, s. 57). Dette er i tråd med overordnede del av Læreplanverket som hevder at "Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig." (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

2.3 Lærer-elev-relasjonen

Lærere har en viktig rolle for å skape gode relasjoner mellom elevene i klassen. Lærere som er gode rollemodeller og har en støttende lærer-elev-relasjon, kan også påvirke relasjonene mellom elevene positivt (Havik, 2018, s. 119). Drugli (2012) mener at positive relasjoner mellom lærer og elev er kjennetegnet ved blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt mellom partene. Slike relasjoner vil kunne føre til generell trivsel på skolen og læring hos elevene (s. 48). Noddings (2001) mener også at en omsorgsfull lærer er en som gjentatte ganger klarer å etablere omsorgsrelasjoner til ulike typer elever (s. 100-101).

2.3.1 Relasjonskompetanse

Læreren er den profesjonelle parten i en lærer-elev-relasjon, og har derfor ansvaret for å etablere, vedlikeholde og styrke relasjonen til elevene (Pianta 1999). Det profesjonelle relasjonsarbeidet handler om å bidra til et annet menneskes læring, trivsel og utvikling, og det overordnede målet er å skape inkluderende læringsfellesskap (Linder, 2019, s. 123). Læreren skal hjelpe elevene med å iverksette sosiale samspill, bygge broer mellom læringsarbeid og sosiale interaksjoner, samtidig som å inneha en rolle som gjør at eleven beholder troen på seg selv i prosessen (Jørgensen, 2006, s. 13). Gjennom å gjøre dette kan elevene oppleve å bli verdsatt og anerkjent av læreren, som igjen er med på å styrke selvverdet til eleven. I følge Skaalvik (1997) handler selvverd om å sette verdi på seg selv, respektere seg selv og å akseptere seg selv (sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 49). Barn som utvikler et robust selvverd klarer å møte motgang, kriser og traumatiske hendelser på en mer hensiktsmessig måte (Linder, 2019, s. 128). Kravene til læreren som omtales her kan defineres som lærerens relasjonskompetanse (Jørgensen, 2006, s. 14).

Gode lærer-elev-relasjoner blir ofte nevnt når lærere og elever skal beskrive sentrale faktorer i et godt læringsmiljø, som bidrar til utvikling og trivsel blant elevene (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Det mest sentrale i relasjonsbygging er å prioritere kvalitetstid for å snakke med og bli kjent med elevene (Eriksen & Lyng, 2018, s. 47). Denne kvalitetstiden er ofte referert til som "banking time" (Pianta, 1999, s. 140). For å skape rom for dialog må læreren være tett på elevene, og gjøre seg selv tilgjengelig, samtidig ha fokus på situasjoner som tillater en god atmosfære mellom barnet og den voksne, som igjen kan danne grunnlaget for en positiv relasjon (Roland, 2021, s. 33). Dette kan både dreie seg om mer formelle elevsamtaler, men også uformelle samtaler i og utenfor klasserommet.

2.3.2 Sosial støtte fra læreren

For å se nærmere på hva betegnelsen lærer-elev-relasjonen innebærer, skal vi nå se på to viktige forhold som inngår i denne: elevens opplevelse av sosial støtte fra læreren og elevens følelse av tilhørighet til skolen (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Sosial støtte blir ofte delt inn i emosjonell og instrumentell støtte. I praktisk pedagogisk sammenheng er det nødvendig å kombinere disse ulike typene av støtte (Federici & Skaalvik, 2017, s. 190). For å være en god lærer kreves det derfor både faglig kompetanse (instrumentell støtte) og relasjonskompetanse (emosjonell støtte) (Drugli, 2012, s. 45). Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, respektert og akseptert av lærerne, og at de føler seg trygg sammen med dem (Federici & Skaalvik, 2017, s. 190). Instrumentell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever at de får praktiske råd og veiledning i skolearbeidet. Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen kan derfor ha stor betydning for elevenes læringsutbytte og helhetlige opplevelser av skolen (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58).

Elevens opplevelse av sosial støtte fra læreren er nært knyttet til deres følelse av tilhørighet (Federici & Skaalvik, 2013, s. 59). Som nevnt tidligere er tilhørighet et av de tre grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien, som omhandler at vi mennesker har behov for å tilhøre og bli anerkjent i en gruppe (Ryan & Deci, 2000, s. 68). For å legge til rette for at elever kan føle tilhørighet i skolen, er det viktig at læringsmiljøet kjennetegnes av anerkjennelse, omsorg og trygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144).

2.3.3 Caring – Profesjonell omsorg

Mausethagen og Kostøl (2010) fant i sin casestudie av fire lærere at alle hadde en felles omsorgsdiskurs når de snakket om læreryrket. Omsorgsdimensjonen er mangesidig, og det er derfor ulikt hvordan lærere forstår og praktiserer det å gi omsorg til elevene (s. 239). Det er mange måter å vise omsorg på, og Nel Noddings (2001) har prøvd få tak i hva det vil si å *bry seg*. Det handler om noe mer enn bare en holdning, det handler om noe dypere og viktigere - nemlig en væremåte i verden (s. 99). For å kunne beskrive en omsorgsrelasjon, må man se på møtet mellom to personer, der den ene er parten som bryr seg, og den andre er parten som mottar dette. Personen som ønsker å bry seg må være oppmerksom på hva den andre prøver å fortelle eller vise dem, før de velger en måte å møte personen på (Noddings, 2001, s. 99). Å bry seg handler om å finne ut hva som ligger bak et barns atferd, og gjøre barnet oppmerksom på hva det kan bety. Det er samtidig omsorgsgiveren som må vise at dem er der for å hjelpe eleven, ved å møte

dette og stå i det sammen med dem. Det er ikke før mottakeren opplever omsorgen som omsorg at denne relasjonen er fullstendig (Noddings, 2001, s. 100).

2.3.4 Tillit

Relasjoner blir fremhevet som en av de to sentrale komponentene for å skape et læringsmiljø der elevene trives og kan utvikle seg (Sunde, 2019, s. 28). Som lærere må man jobbe for å skape gode relasjoner til elevene, og tillit er da vesentlig å få på plass for å komme i posisjon til å påvirke elevene på en positiv måte. Tillit er ansett som å være en av bærebjelkene i gode relasjoner (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 18). Byggelementer for å skape tillitsfulle relasjoner er trygghet, forutsigbarhet, ærlig og lojalitet (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 19). Det er ganske sannsynlig at når elever stoler på lærerne sine, vil de føle seg trygge, og når de føler seg trygge på skolen er det mer sannsynlig at de stoler på lærerne sine (Mitchell et al., 2018, s. 148). For å få tillit må læreren ta gjennomtenkte og bevisste valg på egen væremåte i klasserommet. Ønsket er å ha en balanse mellom struktur og kontroll på den ene siden, og varme og nærhet på den andre siden. Dette kaller Baumrind (2013) en autoritativ lærerstil (sitert i Roland, 2021, s. 21). Den autoritative læreren er en tydelig voksen som tar ansvar for struktur og orden slik at elevene opplever det trygt, samtidig som han/hun har stor grad av vennlighet og respekt for elevene. Gjennom tette relasjoner og tillit er det lettere for læreren å inneha den autoritative lærerstilen (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 22).

2.4 Den helsefremmende skolen

Ifølge Opplæringslova (1998) § 9 A-2 skal skolen sikre elevenes rett til et godt og trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Hvis barn og unge opplever at skolen legger til rette for trygghet, deltagelse i fellesskapet, mestring og utvikling, vil skolen kunne bidra til å fremme god psykisk helse hos elevene (Uthus, under publisering-a). Derimot hvis barn og unge gruer seg til å dra på skolen, er redde for å ikke mestre, opplever utrygge relasjoner til lærere og/eller medelever, eller opplever utestenging og ensomhet, kan dette true deres psykiske helse (Uthus, under publisering-a). Det er derfor viktig at skolen legger til rette for å skape en helsefremmende skole.

Inkludering av elever og deres psykiske helse i skolen er studert blant annet i lys av begrepet *skoletilhørighet* (Uthus, under publisering-a). Begrepet viser til elevenes opplevelse av å ta del i gode og trygge relasjoner til både medelever og ansatte på skolen. I boka "Elevenes psykiske helse i skolen" løfter forfatterne blant annet fram at sentrale ressurser som inkludering, myndiggjøring av elevene, positive lærer-elev-relasjoner og elevenes sosiale og emosjonelle læring bør satses på i en helsefremmende skole (Uthus, under publisering-b).

Å ha fokus på en helsefremmende skole er viktig for *alle* elever. Mangel på tilhørighet hos elever har sammenheng med frafall i skolen (Havik, 2018, s. 88). Beskyttende faktorer i skolemiljøet er faktorer som kan bidra til elevens tilhørighet og tilstedeværelse på skolen (Havik, 2018, s. 87). Havik (2018) legger her vekt på blant annet opplevelsen av vennskap og tilhørighet, og relasjonen mellom lærer og elev. Skolen har derfor en

viktig rolle med å tilrettelegge slik at alle elever kan oppleve tilhørighet, bli akseptert og bli ivaretatt av lærerne (s. 88).

Begrepet "skolens målstruktur" brukes ifølge Skaalvik og Skaalvik (2017) om de signalene skolen sender til elevene om hva som verdsettes i skolen (s. 50). De skiller mellom to ulike målstrukturer: læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur. En læringsorientert målstruktur kjennetegnes ved at skolen legger vekt på elevenes innsats, utvikling og forståelse (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52). Elevene oppfordres i denne målstrukturen til å sette seg egne realistiske mål, både individuelt og i gruppearbeid. Fokuset innenfor denne målstrukturen er prosessen mot læring og utvikling, opplevelse av mestring og vurdering for læring. En prestasjonsorientert målstruktur betyr at skolen legger mest vekt på elevenes resultater og prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52). Mye forskning viser at en læringsorientert målstruktur har en rekke positive konsekvenser, blant annet positive relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, mens en prestasjonsorientert målstruktur skaper mindre positive relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 45). En studie gjennomført av Skaalvik og Federici (2015) fant en klar sammenheng mellom prestasjonspress i skolen og elevenes mentale helse, der høyt prestasjonspress var assosiert med nedstemthet, utmattelse og lavere selvvurd (s. 11). På bakgrunn av dette kan en læringsorientert målstruktur i større grad bidra til å skape en helsefremmende skole.

2.5 Elevens livsverden

Lærere som er dyktige til å skape positive læringsklima er også flinke til å støtte elevene emosjonelt, og dermed bygge relasjoner til elevene og mellom elevene, og er sensitive for de faglige og sosiale utfordringene elevene har (Læringsmiljøsenteret, 2022). Lærerne i studien til Mausehagen og Kostøl (2010) har en felles omsorgsdiskurs, men definerer deres omsorg ulikt. Eksempler på omsorg er å legge til rette for faglig mestring og optimale læringsbetingelser for alle elevene, og det å være en tydelig leder i klasserommet. Andre eksempler er å vektlegge det å vise omsorg som å beskytte elevene, og skape et trygt sted å være (Mausehagen og Kostøl, 2010, s. 239-240). Mange lærere er også opptatt av å se "hele eleven", det vil si å bry seg, både om hvordan eleven har det, men også om det som skjer i elevenes liv utenfor skolen (Eriksen & Lyng, 2018, s. 43). Dette henger sammen med å forstå elevens livsverden. Westergård, Ertesvåg og Rafaelsen (2018) gjorde en studie på *interaksjonen mellom lærer og elev med vekt på grad av emosjonell støtte*. Studien viste at lærere og elever skåret lavere på interaksjonsområdet som omhandlet elevenes sin livsverden, enn på de to andre områdene som dreide seg om positivt læringsklima og lærersensitivitet. Å anerkjenne elevens livsverden handler i stor grad om å kunne ta eleven sitt perspektiv på verden og respektere det (Læringsmiljøsenteret, 2022). Gjennom å verdsette elevenes meninger og verdenssyn er læreren med på å støtte opp under elevenes autonome utvikling, som er viktig for motivasjon for læring (Læringsmiljøsenteret, 2022).

3 Metode

I denne delen vil alle de metodiske valgene vi har gjort gjennom hele forskningsprosessen bli gjort rede for, samt begrunnet og drøftet. Valgene vi har gjort er basert på å best mulig kunne besvare problemstillingen. Problemstillingen er som nevnt "Hvilke erfaringer har ni elever på mellomtrinnet med inkludering (og ekskludering), og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering?"

I dette metodekapitlet vil først problemstilling bli redegjort for, før vi presenter at studien inngår i kvalitativ forskning, og en kort redegjørelse av et sosial-konstruktivistisk kunnskapssyn. Deretter beskrives forholdet mellom teori og empiri i studien. Videre presenteres studiens forskningsdesign og beskrivelse av de ulike delene som inngår i å ha intervju som metode. Det neste som presenteres er transkripsjonsprosessen, samt en nøye beskrivelse av analyseprosessen. Avslutningsvis i metodekapitlet vil studiens kvalitet og etiske refleksjoner bli løftet fram.

3.1 Utarbeiding av problemstilling som en prosess

Å utarbeide en god problemstilling har vært en prosess. Problemstillingen startet med å være vid og åpen, men gjennom masterprosessen ble den etter hvert mer tilspisset. Underveis i metodedelene vil vi gjøre rede for noen endringer i problemstillingen, som har hatt betydning for retningen av masterstudien. I dette avsnittet vil vi redegjøre for valgene som er tilknyttet til den gjeldende problemstillingen.

For å få innsikt i elevenes subjektive erfaringer, var det en selvfølge at vi måtte snakke med elever. Det er et bevisst valgt at det er elevenes subjektive *erfaringer*, og ikke *opplevelser* vi har lagt vekt på i problemstillingen. *Erfaringer* av inkludering rommer både elevens personlige erfaringer i form av de situasjonene og hendelsene elevene er en del av, og de unike subjektive opplevelsene som følger med disse. Samtidig kan elevene ha *erfaringer* med inkludering (og ekskludering) gjennom å observere, og snakke med andre elever og læreren sin. Tidligere var det kun fokus på elevenes erfaringer med lærer-elev-relasjonen. Det ble et bevisst valg at vi endret til å fokusere på lærer-elev-relasjonens *betydning for inkludering* i problemstillingen, da det ble tydelig gjennom masterprosessen at læreren har en viktig rolle for elevenes opplevelse av inkludering.

3.2 Kvalitativ forskning

I all empirisk forskning er valg av forskningsdesign basert på hva som best egner seg for å belyse problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Fordi problemstillingen vår retter seg inn mot å forstå elevens perspektiver på inkludering, ekskludering og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering, anså vi det som passende å velge et kvalitativt forskningsdesign. Grunnen til at et kvalitativt forskningsdesign er passende for studien er fordi fokuset innenfor kvalitativ forskning er å beskrive og forstå "den andre", og innenfor denne retningen er forskeren(e) tett på forskningsdeltakeren(e) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95), noe vi også var da vi intervjuet elevene.

3.3 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Utgangspunktet for all forskning er at det har et mål om å frembringe kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Kunnskapen vi ønsker å bringe fram i denne studien er som nevnt elevens *subjektive* erfaringer av inkludering, ekskludering og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering. Fokuset på de subjektive erfaringene er knyttet til et sosial-konstruktivistisk kunnskapssyn. Dette kunnskapssynet handler om at vi mennesker selv konstruerer kunnskapen om den verden vi lever i (Madsbu, 2011, s. 20), og at forståelsen av virkeligheten er den subjektive oppfatningen, ikke virkeligheten i seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

3.4 Forholdet mellom teori og empiri

To sentrale begreper som inngår i problemstillingen er inkludering (og ekskludering), og lærer-elev-relasjonen. I starten av forskningsprosessen var det derfor relevant å finne litteratur og teoretiske perspektiver innenfor disse temaene. Inkludering og lærer-elev-relasjonen har vært sentrale temaer gjennom hele lærerutdanningen, og vi har derfor ervervet oss kunnskap og fått innsikt i disse. Forkunnskapene om disse teoretiske perspektivene, samt at vår masterstudie bygger på hovedprosjektet sin forståelse av inkluderingsbegrepet, gjør at studien har et deduktivt utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Samtidig vektlegger problemstillingen elevens *subjektive* erfaringer, noe som setter føringer for at vi må ha en empirinær analyse, for å nettopp finne ut hva *elevene* mener, og dette krever en induktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Gjennom studien har vi vekslet mellom å ta beslutninger og metodiske valg med bakgrunn i det teoretiske utgangspunktet og våre forkunnskaper på den ene siden, og målet om å vinne innsikt i elevenes unike og subjektive erfaringer på den andre siden. Denne pendlingen mellom deduktiv og induktiv tilnærming kan betegnes som en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). På bakgrunn av studiens rammeverk, med fokus på de fire dimensjonene i inkluderingsbegrepet: *tilhørighet som sosial deltakelse og faglig mestring, anerkjennelse og aktørskap*, samt selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000), mestringsforventning og agent i eget liv (Bandura, 1997) og teorien om anerkjennelse (Honneth, 1995, sitert i Schmitz, 2019) er dette teori og perspektiver som utgjør den deduktive tilnærmingen. Gjennom den åpne analyseprosessen, hadde vi fokus på å være empirinær for å vinne innsikt i elevenes subjektive erfaringer. På bakgrunn av den empirinære tilnærmingen fikk vi innsikt i nye perspektiver, noe som gjorde at det ble nødvendig å tilføye andre teoretiske perspektiver i teorikapitlet. Det var deriblant teorien om caring (Noddings, 2001), inkluderings viktige sosiale dimensjoner, elevens livsverden og den helsefremmende skolen, samt autonomistøtte og tillit i lærer-elev-relasjonen.

3.5 Forskningsdesign

I utgangspunktet hadde vi tenkt en todelt metode, der elever med skolefravær først ville hatt *den nære samtalen* med læreren(e) sin(e), som ville blitt tatt opp på lydopptak slik

at vi kunne hørte samtalen i ettertid. Deretter ville vi gjennomført intervju med de gjeldende elevene om hvordan de opplevde å ha denne samtalen. Utfordringer med å få tak i lærere, og elever med skolefravær som informanter gjorde imidlertid at vi ikke gikk for dette forskningsdesignet. I stedet initierte vi en prosess med mål om et annet forskningsdesign, der vi bare intervjuet elevene. Årsaker til utfordringene rundt rekruttering av elever med fravær kan være at temaet skolefravær er sensitivt og tabubelagt. Elever kan synes det er vanskelig å melde seg som informanter basert på kriteriet "elever med skolefravær". I prosessen mot et nytt forskningsdesign, var vi enige om at det viktigste fortsatt var å intervju elever, for å få tak i deres erfaringer og tanker. I samhandling med veileder kom vi fram til at en hensiktsmessig måte å fortsatt få tak i elever som informanter var å ta bort kriteriet "elever med skolefravær", og heller rekruttere blant alle elever i en klasse der mange hadde skolefravær. Dette er også i tråd med Eide og Winger (2003) som snakker om viktigheten av å ikke sette barn i utvalg med "identifiserbar kategori" som kan bidra til å stigmatisere barna (s. 43). På denne måten gikk masterstudien fra å ha et tydelig fokus på enkeltelever med skolefravær, til å i større grad ha et forebyggende perspektiv i en helsefremmende skole, ved å se på faktorene inkludering og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering.

3.6 Intervju som metode

For å besvare problemstillingen anså vi det som mest hensiktsmessig å intervju elever, for å kunne få innsikt i deres subjektive erfaringer av inkludering (og ekskludering), og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering. Vi valgte kvalitativt intervju som vår metode, fordi det gir informantene en større frihet til å uttrykke seg, enn det som er mulig i for eksempel strukturerte spørreskjema. Det er ulike måter å gjennomføre kvalitative intervjuer, og vi har valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at det har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men spørsmål, tema og rekkefølge kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Det er flere grunner til at vi har valgt denne formen for intervju. Det første handler om at problemstillingen satt noen klare rammer for både tema og spørsmål i intervjuene (deduktivt). Samtidig ønsket vi å være åpne for at elevene kunne introdusere temaer vi ikke hadde tenkt ut på forhånd (induktivt). Denne pendlingen mellom deduksjon og induksjon tydeliggjør at denne studien er innenfor en abduktiv tilnærming (Alvesson & Skoldber, 2009, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

3.7 Utvalg

Informantene er rekruttert fra en stor barneskole i en norsk storby. Som nevnt over var utgangspunktet å intervju elever med skolefravær. Da det ble problematisk med rekruttering av informanter, endret vi som nevnt på dette kriteriet. Veileder kontaktet rektor ved den gjeldende skolen, og fikk informasjon om et trinn på mellomtrinnet som har elever med til dels omfattende skolefravær. Kontaktinformasjonen til lærerne på dette trinnet ble videreformidlet til oss, og vi tok kontakt med de aktuelle lærerne. Lærerne sendte ut informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 2) til alle elevene på trinnet, rundt 60 elever. Det var til sammen ni elever som hadde godkjent samtykkeskjema, og som ble informantene vi intervjuet. Av personvern har vi i

masteroppgaven valgt å navngi informantene med fiktive navn. Elevene bak utsagnene i empirikapittelet er: Adrian, Adina, Lilly, Brage, Kristine, Trine, Siri, Josef og Alexander.

3.8 Intervju med barn

Tradisjonelt sett har barnets livserfaringer ofte blitt løftet fram via voksnes perspektiver. Ved å gjøre dette blir barnet et passivt objekt (Christensen & James, 2008, s. 1-2). For å kunne løfte barnet til å bli aktive subjekter i forskningen er det viktig å gi barn mulighet til å få fortelle om sine erfaringer, og å bruke barnets stemme aktivt i forskningen. Gjennom denne masterstudien ønsker vi å løfte elevers subjektive erfaringer med inkludering (og ekskludering) og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering, og dermed kunne bidra med viktig kunnskap om elevers erfaring med denne tematikken. Barn er eksperter på egne livssituasjoner, og det er derfor helt sentralt å snakke med barn når man ønsker å få frem barnets stemme (Roberts, 2008, s. 270). Likevel er det å bruke barn som informanter omdiskutert, og da gjerne det som er knyttet til det etiske aspektet (Eide & Winger, 2003, s. 61). Barn har særlig krav til beskyttelse når de deltar i forskning, og det er derfor viktig at forskningens formål og metode tilpasses til hva som er best for barnet (NESH, 2021, s. 19). Dersom man skal bruke barn i forskning, er det vesentlig at forskerne har tilstrekkelig kunnskap om barn, for å kunne tilpasse forskningsprosessen på en god måte. Ved at vi snart har fullført en femårig lærerutdanning har vi ervervet viktig kunnskap om barn og deres utvikling. Denne kunnskapen var særlig viktig for oss da vi skulle bruke barn som informanter. Det var viktig å justere intervjuguiden til barnevennlig språk, samt å gjøre intervjusituasjonen så trygg som mulig. Erfaringer vi har gjort oss i ettertid, samt utfordringer med å ha barn som informanter vil bli nærmere presentert under avsnittene 3.11 "gjennomføring av intervju" og 3.15 "etiske refleksjoner" i dette kapitlet.

3.9 Utforming av intervjuguide

For å best mulig kunne svare på problemstillingen, er det vesentlig å få samlet inn data som kan svare på denne. Siden vi har intervju som metode ble derfor bearbeidingen av intervjuguiden i forkant av intervjuene viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 134). På bakgrunn av Huseby skole sin egen forståelse av inkluderingsbegrepet, kom det som tidligere nevnt fram fire viktige dimensjoner: *tilhørighet som sosial deltakelse og faglig mestring, anerkjennelse* og *aktørskap* (Uthus & Sivertsen, under publisering). Spørsmålene i *den nære samtalen* er basert på disse fire dimensjonene, og er grunnlaget for utformingen av intervjuguiden vår.

Da vi skulle inkludere spørsmålene fra *den nære samtalen* i intervjuguiden var det noen justeringer vi måtte gjøre. Intervjuguiden begynner med åpne spørsmål, før det kommer mer presise spørsmål etter hvert. For å etablere en relasjon og et tillitsforhold til informantene startet vi intervjuene med et enkelt "bli kjent spørsmål", som hva de liker å gjøre på fritiden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Mange av spørsmålene i intervjuguiden begynner med "hva" eller "hvordan". Denne typen spørsmål kan være lettere for barn å forstå, og det kan bli lettere for barnet å vite hva intervjueren ønsker svar på (Eide & Winger, 2003, s. 79). Intervjuguiden har også mange spørsmål som står i kontrast med hverandre. For eksempel "Hva liker du best med skolen?" og "Er det noe

du ikke liker så godt med skolen?”. Ved å ha kontrastfylte spørsmål kan man i større grad få fram barns ulike tanker (Eide & Winger, 2003, s. 79). I ettertid ser vi at det alltid er det positivt ladede spørsmålet som kommer først i disse kontrastspørsmålene. En fordel med dette kan være at elevene kan oppleve intervjusituasjonen tryggere og mindre belastende. En utfordring med å alltid ha positivt ladede spørsmål først kan være at spørsmålene kan oppleves som ledende.

Noen spørsmål fra *den nære samtalen* anså vi ikke som relevant for vår problemstilling, og de ble derfor fjernet. Siden et fokusområde i problemstillingen er lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering, var det viktig å legge til spørsmål i intervjuguiden som har fokus på å få tak i elevens erfaringer med lærer-elev-relasjonen. Et eksempel på dette er spørsmålet som går på elevens tanker om lærerens beskrivelse av dem. På bakgrunn av konteksten rundt elevenes trivsel og skolefravær valgte vi å legge til noen spørsmål om denne tematikken. Originalt hadde spørsmålet fokus på elever med fravær, men dette endret vi til å ha fokus på elever som ikke trives på skolen. Et av spørsmålene er som følger “Det kan være noen elever som ikke har det så bra på skolen. Hva tenker du at disse elevene trenger for å få det bedre?”.

Semistrukturerte intervju tar høyde for at intervjuer kan komme med spørsmål for å få utdypet informantens svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I intervjuguiden har vi en tekstboks med spørsmål som kan være til hjelp for å få utdypende svar. Dette er både oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål som for eksempel “Vil du fortelle meg litt mer om det?” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122-123). Originalt inneholdt problemstillingen spørsmål om elevenes tanker om samtaleens betydning. Et gjennomgående spørsmål i intervjuguiden var derfor “Hvordan tror du at det hadde vært å snakke med læreren din om dette?” På grunn av masteroppgavens omfang tok vi valget om å prioritere bort denne delen av problemstillingen. Likevel er det et viktig spørsmål for å kunne få tak i elevenes tanker om å ha en slik samtale med læreren sin, og derigjennom deres perspektiver på- og erfaringer med lærer-elev-relasjonen.

3.10 Prøveintervju

Etter å ha gjennomført tre prøveintervjuer med elever på 5.trinn på en annen skole, satt vi igjen med viktige erfaringer. Prøveintervjuene varte mellom 15-20 minutter, noe vi erfarte var en passende lengde da det ikke bør bli for langt, spesielt med barn som informanter. I prøveintervjuene ønsket vi innspill fra elevene på om det var spørsmål som var vanskelige å forstå, som var for lange eller uklare. Gjennom prøveintervjuene ble det derfor jevnlig stilt spørsmål som “Var disse spørsmålene grei å forstå, eller var det noe som var vanskelig?”. Ut fra prøveintervjuene var de fleste spørsmål forståelige, men ett spørsmål ble påpekt som uklart. Dette spørsmålet var “Føler du at læreren har tid til deg?”. Det ble i ettertid endret til “Føler du at læreren din har tid til å snakke med deg? I klasserommet og utenfor/friminuttene?”.

I intervju er det viktig å ikke ha ledende spørsmål, særlig med barn som informanter, da de lettere blir påvirket av spørsmål fra voksne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Dette var en erfaring vi selv satt igjen med fra prøveintervjuene, da vi merket at lukkede ja/nei-spørsmål fort ble ledende. Eksempler på dette var særlig da elevene ga korte svar, der vi ønsket at de skulle utdype nærmere. En annen erfaringen vi gjorde oss da, var

viktigheten av å stille gode oppfølgingsspørsmål som var mer åpne og ikke ledende. I stedet for å følge opp med "Ja, så du har det bra på skolen?" erfarte vi at oppfølgingsspørsmålet heller kunne vært "Hvorfor tenker du at du har det bra på skolen? Har du noen eksempler?". På denne måten kunne vi fått mer utdypende, og ikke ledende svar. Etter å ha gjennomført prøveintervjuene merket vi at strukturen på intervjuguiden var litt uoversiktlig. For å gjøre intervjuguiden mer oversiktlig samlet vi spørsmål innenfor samme tematikk, og rekkefølgen på enkelte spørsmål ble derfor endret.

På de fleste spørsmålene i prøveintervjuene ga elevene svar som var positivt ladet, for eksempel at "Alle har noen å leke med" og at "Alle får være med å bestemme". Etter prøveintervjuene reflekterte vi over hva årsaken til dette kunne være, og vi begge satt igjen med et inntrykk av at noen spørsmål kanskje var vanskelig å svare helt ærlige på. Årsakene kan være at elevene ville beskytte seg selv eller læreren sin, eller at elevene ga det svaret de tenkte vi ville høre. Samtidig gjorde prøveintervjuene oss i større grad bevisst på sensitiviteten i noen av spørsmålene, som også kan gjøre det vanskelig å svare helt ærlig. Denne sensitiviteten er særlig knyttet til barn som kanskje ikke har det bra på skolen.

Et av spørsmålene mot slutten av intervjuet, som er innenfor tematikken fravær og mistrivsel ga oss noen interessante erfaringer. Dette spørsmålet er formulert slik "Det kan være noen elever som ikke har det så bra på skolen. Hva tenker du om at disse elevene har en samtale lik den vi har hatt i dag, med læreren sin?". Dette spørsmålet var det eneste som ikke referer til eleven selv, men spør om elevens tanker om andre elever på skolen. To av elevene fra prøveintervjuene svarte at de tenkte det kunne være vanskelig for disse elevene å ha en slik samtale med læreren sin. En tanke vi gjorde oss i etterkant var at det kan være lettere å svare helt ærlig på spørsmål som ikke handler om elevene selv. Basert på elevenes svar på disse spørsmålene i prøveintervjuene og våre refleksjoner i ettertid, valgte vi derfor å tilføre flere spørsmål av denne typen. Eksempel på et spørsmål vi la til i ettertid er som nevnt tidligere "Hva tenker du disse elevene trenger for å få det bedre på skolen?".

3.11 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i løpet av to dager på et grupperom på skolen, slik at det ikke ble noen forstyrrelser. Det var et stort møtebord på rommet, så plassering av intervjudeltaker og intervjuer ble vesentlig. Vi valgte derfor å sitte i L-form, slik at eleven satt på enden av bordet og vi som forskere satt på langsiden. Den som intervjuet satt nærmest eleven, mens den andre forskeren satt litt lenger bort. På denne måten hadde eleven i større grad bare en forsker å forholde seg til, noe vi tenkte kunne oppleves mindre truende. Vi hadde fokus på å skape en trygg intervjusituasjon for elevene, fordi forholdet mellom forskere og forskningsdeltakere er ofte asymmetrisk, og særlig dersom forskningsdeltakerne er barn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Hvis vi skulle gjennomført intervjuene på nytt, hadde vi valgt et annet sted å gjennomføre intervjuene. Da gjerne et rom elevene var kjent med på forhånd, og ikke et stort møterom, slik at elevene i enda større grad kunne følt seg komfortabel.

Før alle intervjuene gjentok vi formålet med studien, informerte om tema og spørsmål som kom i intervjuet. Vi påpekte også at det var elevens egen erfaring vi ønsket å få tak

i, og at det dermed ikke var noe "rett" eller "galt" svar. Samtidig var det viktig å formidle at de skulle få betenkningstid, og at de ikke trengte å svare på spørsmål dersom de synes det var vanskelig og/eller ubehagelig. Vi informerte om lydopptakeren som lå på bordet, og var tydelig på at det kun var vi to som skulle høre på det. Vi forklarte også at vi skulle slette lydopptaket etter at vi hadde skrevet det om til tekst. Hele denne oppstartsekvensen kaller Kvale og Brinkmann *briefing* (2015, s. 160). På slutten av briefing fikk elevene muligheten til å stille spørsmål før vi satt i gang. Det er viktig å gi elevene muligheten til å avklare eventuelle spørsmål eller forventninger, og dette bidrar også til å skape en anerkjennende relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker (Eide & Winger, 2003, s.77).

Gjennom intervjuene var vi opptatt av å anerkjenne svarene elevene kom med, på en hensiktsmessig måte. I flere av intervjuene delte elever sensitiv informasjon, og vi som lærerstudenter kjente på et ønske om å støtte elevene i disse svarene. Vi var likevel bevisst vår forskerrolle i denne sammenhengen, og det ble derfor viktig med anerkjennende svar, uten å bli for personlig. I forkant av intervjuene var vi klar over at dette kunne skje, og hadde derfor snakket om hvordan vi kunne svare kort, men anerkjennende. Vi kom da fram til at et fint svar kunne være "takk for at du delte det med oss, det setter vi pris på", noe vi også sa ved flere anledninger i intervjuene.

Brooker (2001) poengterer at den voksne intervjueren må være sensitiv overfor barnet som intervjuet (siteret i Eide og Winger, 2003, s. 43). Det vil si å være bevisst barnets bakgrunn, modenhet og lydhør, for å vite hvor barnets grenser går, og at det er viktigere å verne om barnet enn å "skaffe seg gode data". I intervjuene erfarte vi at noen elever sa at de var nervøse, og at noen elever svarte kort på enkelte spørsmål. Dermed ble det viktig at den som intervjuet var ekstra sensitiv til å lese kroppsspråket og elevens måte å svare på, slik at elevene ikke opplevde intervjusituasjonen som ubehagelig.

Eide og Winger (2003) påpeker at alle intervju må avsluttes på en god måte, og at dette er spesielt viktig i intervju med barn som informanter (s. 83). På slutten av intervjuene spurte vi om det var noe elevene hadde fortalt til oss, som de ønsket at vi skulle fortelle videre til lærerne deres. Dersom de ikke ønsket at noe skulle bli delt videre, forsikret vi dem om det. Helt til slutt takket vi elevene for bidragene, at de hadde tatt seg tid og delt sine tanker og erfaringer med oss. Vi var også opptatt av å fortelle elevene at deres bidrag var betydningsfulle for oss. Denne avslutningssekvensen av intervjuet kaller Kvale og Brinkmann *debriefing* (2015, s. 161).

3.12 Transkripsjon

Etter at intervjuene var gjennomført, var neste steg å gjøre om den muntlige samtalen til skriftlig tekst, altså å transkribere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det er ingen fasit på prosessen med å transkribere, men for å bevare mest mulig av samtalen slik den var, valgte vi en fullstendig transkripsjon. Innenfor en fullstendig transkripsjon inngår også å transkribere lydord, pauser, dialekt, slangord ol. (Tjora, 2017, s. 173-174). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er vanskelig å fange opp alle elementer fra en muntlig samtale (s. 205), og at det største tapet fra selvet intervjuet til transkripsjonen er kroppsspråket (Tjora, 2017, s. 175). Likevel påpeker Tjora (2017) at hvis intervjueren selv leser transkripsjonen, er man fort tilbake til intervjusituasjonen og ser for seg både

kroppsspråk og uttrykk som hørte til situasjonen (s. 175). Dette var noe vi selv erfarte da vi transkriberte intervjuene, og i ettertid da vi leste gjennom intervjuene. Vi husket blant annet at noen elever var nervøse, og så for oss deres kroppsspråk.

For å få god innsikt i datamaterialet valgte vi å transkribere intervjuene selv. Av praktiske årsaker hadde vi to lydopptakere, der den som intervjuet brukte sin lydopptaker. Da vi skulle transkribere intervjuene, valgte vi derfor å dele opp slik at vi transkriberte de intervjuene vi selv hadde hatt. Alle transkripsjonene ble av hensyn til personvern lagret på en NTNU-server. Vi erfarte at vi fikk større innsikt i det datamateriale vi selv transkriberte, enn i datamaterialet til den andre forskeren. I ettertid ser vi at det kunne vært hensiktsmessig å transkribere hverandres intervjuer, slik at vi kunne fått enda bedre innsikt i hele datamaterialet. Likevel erfarte vi mange fordeler med at vi selv transkriberte intervjuene. Dette var blant annet at tanker vi gjorde oss i intervjusituasjonene ble tydeligere da vi transkriberte, og at vi oppdaget interessante funn gjennom transkripsjonsfasen. Denne fasen inngår også som en del av analyseprosessen, og vil utdypes i kommende avsnitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

3.13 Analyseprosessen

3.13.1 Åpen og helhetlig analyseprosess

Analysen startet allerede i intervjuene, både ved at elevene fortalte om sine erfaringer og at vi allerede da begynte å fortolke disse. I et av de første intervjuene, med eleven Lilly, opplevde vi at hun åpnet seg ved å fortelle om hennes erfaringer med inkludering og ekskludering. Et utsagn hun kom med var "(...) jeg liker ikke å være meg selv så mye, jeg bare er der, du vet." Umiddelbart gjorde vi oss tanker rundt det hun fortalte oss. Vi reflekterte over at dette sikkert oppleves sårt for eleven, og at hun har noen erfaringer om vanskelige situasjoner rundt det å være elev på denne skolen. Samtidig var en annen refleksjon at vi ble overrasket over at hun delte dette med oss, som utenforstående forskere. Denne erfaringen tok vi med oss videre i de neste intervjuene, og vi erfarte selv at vi ble mer observant på sårbare temaer elevene tok opp. Selv om en slik åpen og helhetlig analyseprosess starter så tidlig som i intervjuene, er det likevel en mer systematisk analyseprosess som skjer i etterkant av intervjuene. Det er denne prosessen, fra det transkriberte datamaterialet til de empiriske funnene som vi skal ta for oss her, og som vi videre kaller analyseprosessen. Analyseprosessen vår er nært knyttet til det Tjora (2018) omtaler som stegvis-deduktiv indikasjon (SDI) (s. 9).

3.13.2 Første kodingsfase

Etter at alle intervjuene var transkribert, printet vi ut de ni intervjuene med til sammen 82 sider med tekst. Vi ønsket å ha datamaterialet i utskriftsform fordi vi foretrekker å jobbe på denne måten. Det ga oss større mulighet til å bla fram og tilbake, markere og notere i marginen, og sette post-it-lapper ved interessante utsagn. Etter flere gjennomlesninger av intervjuene hver for oss, møttes vi for å sammenligne tanker og refleksjoner vi hadde rundt datamaterialet. Vi erfarte at vi hadde mange like observasjoner og delte mange av de samme tanker rundt det vi hadde funnet. Det at vi først leste hver for oss for så å møtes var et bevisst valg for å bli kjent med hele

datamaterialet, uten hverandres påvirkninger. I denne fasen var vi opptatt av å være åpne for alle relevante funn i forhold til problemstillingen vår. På denne måten hadde vi en induktiv tilnærming, ved at vi var empirinær i denne første kodingsfasen (Tjora, 2018, s. 36).

Målet i denne første kodingsfasen var å få tak i essensen av hva elevene hadde fortalt oss, og derfor prøvde vi å være så empirinære som mulig. Tjora (2018) peker på at ved å ha en induktiv empirinær koding er det mulig å redusere påvirkningen av både forventninger og forkunnskaper, som enhver forsker har med seg i analyseprosessen (s. 36). Vi erfarte at ved denne empirinære kodingen klarte vi til en viss grad å legge fra oss teoretiske perspektiver og forkunnskaper. Samtidig var det en utfordring å ikke skulle kode datamaterialet i lys av teori. Det var særlig to utfordringer knyttet til dette. Den første utfordringen var at ved gjennomlesning av intervjuene oppdaget vi fort en sammenheng mellom det elevene sa og våre teoretiske forkunnskaper. Vi erfarte at dette var noe som skjedde både bevisst og ubevisst. Den andre utfordringen var knyttet til at intervjuguiden er basert på de fire dimensjonene i inkluderingsbegrepet: *tilhørighet som sosial deltakelse og faglig mestring, anerkjennelse og aktørskap* (Uthus & Sivertsen, under publisering). Vi innså fort at vi gjenkjente disse teoretiske dimensjonene i datamaterialet, og det ble derfor vanskelig å ikke kode datamaterialet opp mot disse dimensjonene. Likevel var det funn som baserte seg på kodingen nær de fire dimensjonene, og disse har derfor en deduktiv tilnærming (Tjora, 2018, s. 52). Denne pendlingen mellom empirinær koding, og koding basert på teori tydeliggjør at denne studien har en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

3.13.3 Kategorisering

Etter den første kodingsfasen hadde vi kommet fram til fem relevante kategorier som var gjennomgående i hele datamaterialet. Disse fem kategoriene var da: *vennskap, medbestemmelse, trygg voksen, hjemmeforhold/livsverden og samtalens betydning*. Neste steg i analyseprosessen var å lete etter alle relevante elevutsagn som inngikk i de gjeldende kategoriene. For å få oversikt over kategoriene og de relevante utsagnene jobber vi systematisk i et felles digitalt dokument. Vi opprettet en tabell i et word-dokument, der de fem kategoriene var overskrifter bortover og elevene ble representert fra elev 1-9 nedover. Parallelt med dette skjemaet jobbet vi systematisk gjennom transkripsjonene av ett og ett intervju. Hver kategori fikk en farge, og vi fargekodet deretter utsagnene etter hvilken kategori de passet best under. Etter at vi hadde fargekodet et intervju, limte vi inn alle relevante elevutsagn innenfor de ulike kategoriene i tabellen (vedlegg 4). Vi jobbet på denne systematiske måten med alle de ni intervjutranskripsjonene. Denne prosessen benevner Tjora (2018) som kategorisering, som betyr at ulike elementer fra det empiriske materialet sorteres i kategorier, som enten er laget på forhånd eller som har oppstått underveis (s. 41).

Da vi var ferdige med å gjennomgå alle intervjuene, og hadde lagt inn elevutsagnene vi tenkte var relevante inn i tabellen, gjennomgikk vi dette i helhet. Vi reflekterte over hvordan funnene vi nå satt med kunne besvare problemstillingen, og på bakgrunn av at vi nå hadde opparbeidet oss god oversikt over studiens datamateriale, kom vi fram til at det fortsatt var relevante funn i dette datamaterialet, som ikke ble representert gjennom de gjeldende kategoriene. Derfor gikk vi på nytt gjennom datamaterialet og fant tre nye kategorier vi anså som viktig å løfte fram, for å få belyse elevenes erfaringer med

inkludering (og ekskludering), og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering. De tre nye kategoriene var: *anerkjennelse*, *hverdagssamtalen* og *faglig mestring*. Gjennom dette arbeidet forsto vi at analysen er en pågående og kompleks prosess, og vi erfarte viktigheten av å bearbeide datamaterialet flere ganger. På dette tidspunktet var en del av problemstillingen også "Hva er elevenes tanker om å ha den nære samtalen med læreren sin, der deres erfaringer med inkludering og lærer-elev-relasjonen er tema?". Som nevnt tidligere valgte vi å kutte vi ut denne delen av problemstillingen i masterstudien. Likevel fant vi at funnene i kategorien *samtalens betydning* var viktige for å belyse elevenes erfaringer med lærer-elev-relasjonen. Problemstillingen ble da, som presentert tidligere "Hvilke erfaringer har ni elever på mellomtrinnet med inkludering (og ekskludering), og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering?".

Fasen vi nettopp presenterte, og den kommende fasen opplevde vi som krevende og til tider frustrerende. Det var en utfordring å skulle velge ut hvilke kategorier som best presenterte elevenes erfaringer i lys av studiens problemstilling. Den videre analyseprosessen fikk oss til å se kategoriene i sammenheng med hverandre, og da også å se nærmere på om noen kategorier kunne bli representert under en annen kategori. Vi vil nå presentere de kategoriene som ble gjeldende i empiridelen, og grunnlaget for drøftingsdelen, og hvorfor vi valgte disse. Et av de mest fremtredende funnene var kategorien *vennskap*, da vi kategoriserte mange av utsagnene til elevene under denne kategorien. Kategorien *medbestemmelse* var et av våre mere interessante funn, da vi ble overrasket over flere av svarene vi fikk fra elevene. Disse interessante funnene kommer vi nærmere inn på i empiri- og drøftingsdelen i oppgaven. Den siste kategorien vi ble stående igjen med var *trygg voksen*. Vi diskuterte hva elevene hadde sagt som vi kunne kobles opp mot kategorien *trygg voksen*, og kom da fram til at *anerkjennelse*, *hverdagssamtalen* og *faglig mestring* ble representert gjennom denne kategorien.

3.13.4 Hovedkategoriene

Tjora (2018) forklarer at i SDI-metoden danner kodegruppene, som vi har valgt å kalle kategoriene, som regel utgangspunktet for hva hovedtemaene blir i analysen (s. 50). Dette stemmer overens med vår analyseprosess. I slutten av analyseprosessen kom vi fram til de tre hovedtemaene som ble våre hovedkategorier: *Inkludering som en erfaring av vennskap*, *inkludering som en erfaring av medbestemmelse* og *inkludering som en erfaring av trygghet til læreren*. Hovedkategoriene vi endte opp med viser seg å være nært knyttet til tre av de fem kategoriene vi først kom fram til. Via prosessen har innholdet i de tre gjenværende kategoriene likevel endret seg med flere underkategorier. Noen kategorier er mer teorinære, mens andre kategorier er empirinære. Dette understøtter at denne studien har en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Hoved- og underkategoriene vi kom fram til vil bli presentert i neste kapittel som er empirikapittelet. Gjennom analyseprosessen ble det klart at elevenes beskrivelser også viser til betydningen av et læringsorientert miljø, for at de skal oppleve inkludering. Vi valgte derfor i ettertid å legge til kategorien *inkludering gjennom et læringsorientert miljø*, som vil bli nærmere forklart i empirikapittelet.

Da vi skulle velge ut utsagn fra elevene som på best mulig måte representerte både hoved- og underkategoriene, erfarte vi at dette var vanskeligere enn vi først hadde sett for oss. Grunnen til dette var at vi anså flere av utsagnene som svært representative, og at de belyste viktige sider av elevenes erfaringer av inkludering (og ekskludering) og

lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering. Vi erfarte også at denne delen av analyseprosessen var en pågående prosess. Det ble særlig fremtredende da vi hadde valgt ut alle utsagnene vi tenkte var relevante, men innså at vi hadde for mange, og derfor måtte velge ut de mest representative. Samtidig var en faktor at vi ønsket å representere utsagn fra alle de ni elevene. Selv om dette var en faktor vi tok hensyn til, vil det likevel vise seg at noen elever er mer representert i empiri- og drøftingsdelen. Grunnen til dette var at utsagnene enten var mer utdypende, som vi tenkte presenterte kategoriene på en god måte, og/eller at de løftet fram viktige synspunkter fra et elevperspektiv.

Vi valgte som nevnt tidligere en fullstendig transkripsjon (Tjora, 2017, s. 173). Selv om lydord, pauser, dialektord og slangord er tatt med i transkripsjonene, inneholder ikke de endelige utsagnene i empiridelen dette. Vi har valgt å korte ned noen av utsagnene, slik at det vi anså som mest relevant er det som blir presentert. Måten vi har valgt å tydeliggjøre dette på er ved å bruke "(...)" for å vise at elevene enten sa noe før, under eller etter det utsagnet vi presenterer. Et annet valgt vi har tatt i forhold til presentasjonene av elevutsagnene er å skrive alt om til bokmål, og omformulere utsagnene til mer skriftvennlig språk, slik at de ikke bærer preg av muntlighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Et viktig fokus vi har hatt gjennom hele masterprosessen er å sikre anonymiteten til elevene så godt vi kan. Ved å skrive om utsagnene, for eksempel ved å fjerne dialektord og/eller slangord sikret vi dette i større grad.

3.14 Studiens kvalitet

I dette avsnittet skal vi forklare hvordan pålitelighet (reliabilitet), indre gyldighet (validitet) og ytre gyldighet (overførbarhet) inngår som kriterier i vår studie for å sikre troverdighet og god kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

3.14.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om hvordan forskeren(e) har påvirket resultatene, og ifølge Postholm og Jacobsen (2018) handler dette både om at forskeren(e) må reflektere over sin påvirkning, samt gjøre forskningsprosessen synlig og forståelig slik at andre kan reflektere over den (s. 224). For at forskningsprosessen skal være synlig for andre, har vi forsøkt å beskrive prosessen med alle valg og begrunnelse av alle valg så detaljert som mulig i metodekapittelet. På denne måten kan det oppfattes som transparent for leseren(e), og forskningsfunnene kan oppfattes som pålitelige.

Virkeligheten er svært kompleks, med mange ulike faktorer som påvirker hverandre, og det vil derfor ikke være mulig å få et fullstendig bilde av alt som skjer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21). Barns liv består av flere faktorer som utgjør kompleksiteten av deres virkelighet, for eksempel familie, venner, skole, fritidsinteresser og personlige egenskaper. I skolen vil dessuten utdanningspolitikken og skolens rammevilkår spille inn. Det er vanskelig å få innsikt i alle faktorene som påvirker barnets liv, og dermed får vi heller ikke hele virkelighetsbildet. Den sosiale realiteten vi ønsker å undersøke eksisterer uavhengig av oss som forskere eller observatører. Samtidig som vi skal forsøke å gripe denne virkeligheten, blir det likevel *vår* forståelse av denne virkeligheten som

presenteres (Madsbu, 2011, s. 21). Gjennom intervjuene satt elevene ord på sin forståelse av verden, som vi fikk innblikk i via denne samtalen, som igjen ble grunnlaget for våre tolkninger av deres erfaringer. Dette er i tråd med det Madsbu (2011) hevder, nemlig at forskeren i all hovedsak fortolker andres fortolkninger av virkeligheten, for å kunne etablere vitenskapelig kunnskap. Denne tanken er også sentral innenfor sosialkonstruktivismen (s. 22). Som forskere er det vi som sitter med makten til å definere spørsmålene, velge hvilke tema vi går videre på og hvilke tema vi utelater. Vi hadde en retning og et mål for intervjuene, dette var å få tak i funn som kunne svare på problemstillingen vår. Gjennom intervjuene erfarte vi at dette påvirket hvordan vi responderte, for eksempel valgte vi å gå videre på svar vi anså som relevante for vår problemstilling. Motsatt var det temaer som kanskje var viktige for elevene, men ikke viktig for vår studie, og derfor valgte vi å utelate eller ikke gå nærmere inn på det. På denne måten kan vi som forskere ha påvirket den virkeligheten vi fikk innblikk i, og det vi presenterer som funn i denne studien.

I etterkant av intervjuene har vi reflektert over hvordan vi som forskere kan ha påvirket resultatene, og som nevnt tidligere hadde vi fokus på å unngå ledende spørsmål. Selv om vi selv tenker at vi har gjort det vi kan for å unngå ledende spørsmål, kan vi likevel ikke være helt sikre på hvordan elevene opplevde det. En annen faktor som kan ha påvirket elevene i intervjusituasjonen var kroppsspråket våres. Elevene kan ha oppfattet nikkning, smiling og bekreftende ord som "ja" og "fint" som ledende. På denne måten kan vi igjen ha påvirket svarene elevene ga oss. Intervjuene med elevene i studien var første gang vi gjennomførte intervjuer. Selv merket vi forskjell fra prøveintervjuene, og til vårt siste intervju på måten vi var som intervjuere. Vi har i ettertid erfart at å bli en god intervjuer er en prosess, som man må øve på. Med tanke på at vi var nybegynnere kan det være at andre, mer erfarne forskere, hadde fått andre svar og valgt å gå videre på andre temaer enn det vi gjorde. Resultatene kunne derfor vist seg å bli annerledes.

Vi har jobbet grundig og systematisk med analyseprosessen, for at funnene våre skal representere elevenes erfaringer på best mulig måte. Ved å jobbe grundig med denne analyseprosessen har vi fått god oversikt over datamaterialet, samt diskutert og reflektert flere ganger for å finne fram til de mest relevante funnene. Vi har hatt fokus på at det skal være sammenheng mellom datamaterialet som er samlet inn og empiriene som vil bli presentert i neste kapittel. Det har vært viktig for oss å presentere funnene nær elevenes stemmer, samt forsøkt etter beste evne å representere alle forskningsdeltakerne. For å best mulig presentere elevenes stemmer, var en viktig del av analyseprosessen at vi sammen diskuterte, og prøvde å finne ut hva elevene egentlig fortalte oss. Et eksempel på dette er at flere av elevene fortalte oss at det var viktig for dem "å henge" med vennene sine. Vi måtte tolke hva elevene legger i "å henge", og kom fram til at det kanskje handler om å være sammen, uten å måtte gjøre noe. Det var noen utfordringer med å skulle representere alle elevene i like stor grad i empiridelen. Grunnen til dette er at noen av elevene ga mer utfyllende svar, og vi valgte derfor å bruke utsagn fra disse elevene, siden vi tenker at utsagnene representerer kategorien på en god måte. Derfor er noen av elevestemmene mer representert enn andre. På grunn av dette er empiridelen og drøftingsdelen i større grad basert på disse elev utsagnene, og derfor kan vi stille oss spørsmål om alle de ni elevene kan stå bak funnene våre

3.14.2 Refleksivitet

Som snart ferdigutdannede lærere har vi ervervet oss mye kunnskap gjennom studiet, både gjennom teorier, diskusjoner, samarbeid og praksis. Dette har styrket vår evne til refleksjon, både ved å kunne være kritisk til forskning, teorier og funn, samt selvreflektert over egen praksis, tanker og handlinger. Denne refleksive evnen som vi har opparbeidet oss har vært viktig i arbeidet med masterstudien. Refleksivitet handler om å være kritisk reflekterende til hvem vi er og hvilke erfaringer vi bringer med oss, og kunne se hvordan det påvirker valgene og funnene gjennom hele studien (Berger, 2015, s. 220). Gjennom masterstudien har vi sett fordelene av å være to forskere på dette område, ved at vi sammen har hatt muligheten til å diskutere, reflektere og sikre kvalitet på funnene. Dette understøttes med at en kombinasjon av blant annet flere forskere kan styrke både pålitelighet og gyldighet, og en slik kombinasjon kalles ofte for triangulering (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 236).

3.14.3 Indre gyldighet

Indre gyldighet handler om hvorvidt de svarene vi finner i forskning, faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2017, s. 232). Målet med studien er å få tak i elevers erfaringer og perspektiver på inkludering (og ekskludering), og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering, og da var det vesentlig at vi fikk snakke med elever og nettopp dette. Intervjuguiden gjenspeiler de ulike dimensjonene i inkluderingsbegrepet: *tilhørighet som sosial deltagelse og faglig mestring, anerkjennelse og aktørskap* (Uthus og Sivertsen, under publisering). På bakgrunn av kategoriene vi fant i analyseprosessen, var flere av kategoriene nært knyttet til de fire dimensjonene, og vi kan derfor si at intervjuene har fanget opp de ulike dimensjonene av inkludering. Samtidig har vi reflektert over om funnet *medbestemmelse*, som vil bli presentert i neste kapittel, hadde blitt et av hovedfunnene dersom det ikke var konkrete spørsmål knyttet til dimensjonen *aktørskap*. Som nevnt tidligere er det lærerne på Huseby skole som har kommet fram til inkluderingsbegrepets dimensjoner, og vi kan derfor stille oss spørsmål om dimensjonen *aktørskap* er et voksenperspektiv fremfor et elevperspektiv innenfor inkludering. Dermed kan vi stille spørsmål om dette funnet kan representere elevstemmen. Likevel viste *medbestemmelse* seg viktig gjennom andre spørsmål i andre kategorier, og dermed understøtter det at funnet *medbestemmelse* er viktig for elevene. Som nevnt tidligere tilførte vi flere spørsmål om lærer-elev-relasjon i intervjuguiden, og dette var for å sikre at vi fikk svar på elevenes erfaringer med lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering. Særlig viktig var spørsmålet "Hva er en god lærer for deg?", der elevene fortalte om flere viktige faktorer som har betydning for en god lærer-elev-relasjon, og hva læreren kan gjøre for å legge til rette for inkludering. Vi så noen likhetstrekk ved flere av svarene elevene ga oss i intervjuene. Dette var spesielt fremtredende da elevene fortalte om viktigheten av vennskap for å trives på skolen. Disse likhetstrekkene kan vi se i henhold til intersubjektivitet, som handler om at flere har samme oppfatning av virkeligheten, uten å påstå at det finner en objektiv sannhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51)

3.14.4 Ytre gyldighet

Ytre gyldighet eller overførbarhet handler om i hvilken grad man kan overføre eller generalisere funn fra en kontekst til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Målet med studien har vært å løfte fram elevers erfaringer og perspektiver på inkludering (og ekskludering), og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering. Selv om vi kan snakke om intersubjektivitet blant elevene i studien, kan vi likevel ikke si at studien kan generaliseres, da utvalget er for snevert og kontekstbasert ved at elevene er fra samme trinn og skole, og har samme lærere. På den andre siden kan vi se en sammenheng mellom noen av funnene våre og tidligere forskning innenfor samme tematikk. Eksempel på funn som samsvarer med tidligere forskning er viktigheten av sosiale relasjoner, både mellom lærer og elev, og mellom elevene for å fremme inkludering (Adderley et al., 2015; Suldo et al., 2009). Selv om studien ikke kan generaliseres/overføre kunnskapen direkte til en annen kontekst, kan studien vår likevel bidra til å frembringe kunnskap og øke forståelsen rundt elevers perspektiver på inkludering. Funnene våre kan gi nyttig innsikt i arbeide mot en helsefremmende skole, der inkludering, lærer-elev-relasjonen og viktigheten av samtale med barn er satt i et forebyggende perspektiv.

3.15 Etske refleksjoner

I all forskning er etiske betraktninger viktig, men særlig når man bruker barn som informanter (NESH, 2021, s. 19). Dette er også noe vi har vært bevisst på gjennom hele masterprosessen. En del av de etiske betraktningene vi har gjort er allerede nevnt og redegjort for, men vi vil likevel presisere en del av de etiske aspektene ved studien. Det generelle kravet til etikk i samfunnsforskning er formulert av Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). De presiserer at all forskning skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning, og dette samtykket skal være frivillig (NESH, 2021, s. 17). Som nevnt tidligere har barn særlig krav på beskyttelse i forskning, og vi som forskere måtte derfor innhente samtykke fra foresatte og fra barna selv. Et etisk dilemma rundt dette omhandler barnets frivillighet. Selv om elevene samtykket til å delta i intervjuene, er det ikke sikkert de har forutsetningene til å forstå fullt ut hva de egentlig samtykket til (Eide & Winger, 2003, s. 101). Derfor hadde vi ekstra fokus på, og følte et ansvar for å presentere empirien på en respektfull og sensitiv måte. Selv om vi forsikret elevene om konfidensialitet og anonymitet, var vi likevel bevisst på at vi som forskere har varslingsplikt og opplysningsplikt (NESH, 2021, s. 22) dersom noe elevene fortalte oss, faller inn under disse pliktene.

Masterstudien vår inngår som nevnt i et større forskningsprosjekt mellom ILU og Huseby skole. Prosjektet var på forhånd søkt og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) Da vi ble med inn i prosjektet måtte vi likevel legge til, og søke om et nytt *utvalg* (vedlegg 1). Formålet med masterstudien ble beskrevet, og intervjuguiden, informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 2) ble deretter godkjent av NSD. For at informasjonsskrivet skulle være forståelig for både elevene og de foresatte, valgte vi å beskrive prosjektet som "elever som trives på skolen", da begrepet inkludering kan virke diffust og flertydig. I tillegg til å få samtykke fra foresatte og elever, valgte vi på bakgrunn av NSD sin anbefaling å innhente samtykke fra lærerne på det gjeldende

trinnet. Lærerne samtykket til at det var greit for dem at de kanskje ble snakket om i intervjuene (vedlegg 3). Alle samtykkeskjemaene ble behandlet fortrolig i ettertid.

Før alle intervjuene ble elevene også muntlig informert om formålet med studien, deres rolle i studien, og at de ved uansett tidspunkt hadde muligheten til å trekke seg. Samtidig er det et dilemma med hensyn til å trekke seg, da barn kanskje i større grad føler en forpliktelse, og at de derfor kan ha vanskeligheter med å trekke seg. På bakgrunn av dette, hadde vi ekstra fokus på *briefingen* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160) i forkant, slik at vi på best mulig måte kunne forklare hva de faktisk var med på. Ingen personopplysninger ble lagret digitalt, da diktafonen vi brukte under intervjuene var analog. Transkripsjonene i etterkant av intervjuene ble lagret på en NTNU-server, og eventuelle personopplysninger som ble fortalt i intervjuene ble anonymisert i transkripsjonene. I tillegg var det en skjevfordeling av kjønn blant informantene, og derav for å best mulig bevare anonymiteten til elevene, valgte vi at de fiktive navnene ble en blanding av jente- og guttenavn.

En annen etisk betraktning i forskning er konsekvenser som kan forekomme for deltakerne ved å delta i en studie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Noen av elevene var veldig nervøse, og intervjusituasjonen kan derfor ha vært en ubehagelig opplevelse for dem. I intervjuene der vi merket at elevene var veldig nervøse, var vi sensitiv overfor kroppsspråk og hvordan de uttrykte seg, og det var et bevisst valg å ikke presse disse elevene til å svare mer utfyllende, men heller godta svarene vi fikk. Det var særlig en elev som virket veldig nervøs. I ettertid har vi derfor reflektert over om vi burde ha stoppet dette intervjuet. Av hensyn til det eleven sa, at eleven var nervøs for å ikke gi gode nok svar, tenker vi likevel at det kanskje kunne vært mer ubehagelig for eleven om intervjuet ble stoppet. Verdien elevene kan sitte igjen med etter å ha vært deltakere i denne studien tenker vi kan være egenverdien av samtalen med oss. Dette gjelder særlig for de elevene som delte mye, og som sa det var fint å snakke med oss. Elevene opplevde kanskje at det var godt å dele tanker og å bli lyttet til, i tillegg til at tankene og meningene deres ble tatt på alvor.

4 Empiri

Problemstillingen er som kjent "Hvilke erfaringer har ni elever på mellomtrinnet med inkludering (og ekskludering), og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering?". Begrepet inkludering er avgrenset til de fire dimensjonene: *tilhørighet som sosial deltagelse og faglig mestring, anerkjennelse* og *aktørskap* (Uthus & Sivertsen, under publisering). I dette kapittelet vil de empiriske funnene som baserer seg på intervjuene med de ni elevene bli presentert. Selv om elevene ble stilt spørsmål om alle de fire dimensjonene i inkluderingsbegrepet, viste det seg at noen hadde større betydning for elevene enn andre. Videre, i lys av at elevene ble stilt åpne spørsmål innenfor hver av dimensjonene, gir funnene ny innsikt til hva elevene selv vektlegger innenfor disse. Vi har derfor valgt å gi størst plass til de dimensjonene som viste seg å være mest betydningsfulle for elevene, samt det ved dimensjonene som elevene fremhevet som viktig for dem. Det er tre hovedfunnsom vil bli presentert, gjennom kategoriene *inkludering som en erfaring av vennskap, inkludering som en erfaring av medbestemmelse* og *inkludering som en erfaring av trygghet til læreren*. I tillegg vil kategorien *inkludering gjennom et læringsorientert miljø* bli presentert, da den som nevnt viste seg å være relevant for elevenes opplevelse av inkludering i ettertid, gjennom analyseprosessen.

De ulike dimensjonene fra inkluderingsbegrepet kommer tydelig fram innenfor de ulike kategoriene. Innenfor den første kategorien: *inkludering som en erfaring av vennskap* kommer dimensjonen *tilhørighet som sosial deltakelse* særlig fram. I den neste kategorien: *inkludering som en erfaring av medbestemmelse* viser dimensjonen *aktørskap* å være tydelig representert. I den siste kategorien: *inkludering som en erfaring av trygghet til læreren* er det særlig dimensjonene *anerkjennelse* og *tilhørighet gjennom faglig mestring* som er gjeldende.

4.1 Inkludering som en erfaring av vennskap

Vennskap er det som kommer fram som det viktigste for elevene når de blir stilt spørsmål om deres erfaringer med inkludering i skolen. At vennskap har stor betydning for elever samsvarer med tidligere forskning (Adderley et al., 2015; Ulvik, 2009). Vennskap blir nevnt av elevene ved flere anledninger knyttet til ulike spørsmål i intervjuene, der ulike sider av vennskap kommer fram. Kategorien *inkludering som en erfaring av vennskap* har vi valgt å dele opp i to underkategoriene: *betydningen av vennskap, og kompleksiteten og utfordringer i sosiale relasjoner*.

4.1.1 Betydningen av vennskap

I denne underkategorien er det fokus på hva elevene forteller om hvorfor vennskap er så viktig for elevene selv, - for andre og - for klassemiljøet. Elevene deler personlige erfaringer som forteller om viktigheten av vennskap for dem selv, samtidig som de ser betydningen av at andre elever, særlig de som ikke har det så bra på skolen, trenger gode venner for å føle seg inkludert. Det kommer også fram at det er viktig for elevene å

ha det bra med de andre elevene i klassen, og vi har valgt å gi denne typen relasjon betegnelsen "klassevenn".

4.1.1.1 Betydningen av vennskap for elevene selv

Denne underkategorien viser verdien av vennskap, slik elevene opplever det. Åtte av de til sammen ni elevene vi intervjuet svarte at det de gleder seg mest til med å komme på skolen, er å møte vennene sine. I denne underkategorien kommer det tydelig fram at elevene verdsetter sosial deltagelse gjennom vennskap.

Det jeg gleder meg til med å komme på skolen er å se vennene mine, fordi jeg har ingenting å gjøre hvis jeg ikke er med venner og sånt. Fordi da blir det ganske kjedelig. (Josef)

Det jeg gleder meg til med å komme på skolen er å møte venner og sånt. Fordi da får jeg liksom være med dem, og noen ganger lager vi planer og sånt. (Brage)

Josef beskriver at det han liker best med skolen er å være med venner, hvis ikke blir det kjedelig. Dette utsagnet kan tyde på at vennskap er viktig for å trives på skolen. Når Josef bruker ordet "kjedelig" kan det tolkes til at han kan føle på ensomhet dersom han ikke har noen å være med. Vi tolker at når Josef snakker om kjedelig refererer han til det som passivitet, og assosierer det med å være alene, og kanskje derfor også å være ensom. Brage forteller at noen ganger lager han og vennene hans planer når de er på skolen. Denne uttalelsen viser at det å ha venner på skolen, også har betydning for om man har noen å være sammen med på fritiden. Kvello (2006) finner i sin studie at omtrent halvparten av de man er med på skolen, er man også sammen med på fritiden (s. 166). I utsagnene over kommer det fram at noe av det som er viktigst for elevene i skolehverdagen er at de har venner å være sammen med. Det å være med venner er det elevene både vil, og opplever som meningsfylt å bruke tiden i skolehverdagen sin på. Flere elever nevner det "å henge" som noe de gjør med vennene sine.

Jeg liker å gå rundt. Å snakke med vennene mine er det eneste jeg liker (...). (...) hvis jeg ikke har noen å henge med i friminuttene, kan læreren hjelpe meg med hvem jeg kan henge med, fordi det er viktig at jeg har noen å henge med. (Kristine)

I friminuttene henger jeg mye, er med venner og gjør ting, og noen ganger spiller jeg fotball ute. (Brage)

Vi har alltid noe å gjøre i friminuttene, fordi vi har så mye ting og sånt. For eksempel sånn bordtennis og sånn sirkel som snurrer. (Josef)

Utsagnet til Kristine forteller at det hun liker å gjøre i friminuttene er å henge med venner. Når elevene bruker ordet "henge" refererer de til å være sammen, uten å nødvendigvis gjøre noe aktivt sammen. Dette kan være å gå rundt skolen eller bare å snakke sammen. Videre forteller Kristine at hvis hun ikke har noen å henge med, kan læreren hjelpe henne, fordi det er viktig for henne at hun har noen å henge med. Dette utsagnet viser at læreren har en betydningsfull rolle for å legge til rette for inkludering, i form av sosial deltagelse for elevene på skolen. Andre elever beskriver ulike aktiviteter

de kan gjøre sammen i friminuttene. Dette kommer fram i utsagnet til Brage som forteller at han noen ganger spiller fotball og Josef som nevner bordtennis. Utsagnet til Josef viser at det er viktig med (sosiale) aktiviteter som legger til rette for sosial deltakelse. Det elevene nevner her er at friminuttene er en sosial arena, der det er viktig å ha noen å være med. Dette viser at det også er viktig å ha fokus på inkludering også utenfor klasserommet, noe som samsvarer med funnene til Adderley med flere (2015).

4.1.1.2 Betydningen av vennskap for andre

Denne underkategorien tar for seg elevenes tanker om hva som kan hjelpe elever som ikke har det så bra på skolen. De aller fleste elevene nevner at venner er en faktor som kan gjøre skolehverdagen bedre for disse elevene. På spørsmålet "Hva tenker du at disse elevene trenger for å få det bedre?", svarte elevene:

Flere venner, kanskje venner som *bryr seg* litt mer. (Adrian)

(...) og at vennene deres kan *trøste* den personen (...). (Kristine)

At for eksempel folk *slutter å le av* dem hvis de bare vil være seg selv, eller at *man tar imot dem* hvis de vil være med deg i friminuttet. (Siri)

Adrian løfter fram det å "bry seg" som kan ses i sammenheng med å "trøste" som Kristine trekker fram, samt "slutte å le av" og "man tar imot dem" som Siri nevner. Alle disse utsagnene viser at elever trenger venner som viser omsorg for hverandre. Utsagnene over viser at elevene klarer å tenke seg til andre elevers behov, og legger vekt på viktigheten av *gode* vennskap. Gode vennskap kjennetegnes blant annet med å kunne stole på hverandre, være snille og kunne støtte hverandre (Kvillo, 2006, s. 134-144). Ordene elevene vektlegger i gode venner, er egenskaper som inngår i sosial og emosjonell kompetanse, som er viktig for å kunne etablere gode vennskap (Bergkastet et al., 2015, s. 57).

4.1.1.3 Betydningen av vennskap for klassen som fellesskap

Denne underkategorien viser til elevenes beskrivelse av gode klassekamerater som er viktig for at de skal oppleve et trygt klassemiljø, noe som understøttes i Nilholm og Alm (2010) sin studie. Begrepet klassevenn handler om at man ikke kan tvinge elevene til å bli venner, men at det forventes at alle i en klasse er trygge på hverandre og blir inkludert sosialt (Bergkastet et al., 2015, s. 57). Elevene nevner gruppearbeid som en mye brukt arbeidsmetode, og legger vekt på at det er fint å ha flere medelever å samarbeide med.

Jeg henger litt med andre folk i andre klasser, men på samme trinn, men det som er bra med klassen er at jeg har *mange å samarbeide med*, og det er mye gruppearbeid. (Brage)

Det som er fint med skolen er at det er *god stemning*, og *alle er venner* på en måte. (Trine)

Jeg *har det bra* med de andre i klassen. De er *morsomme* å være sammen med, og de *hjelper meg* mye med masse ting, og de er veldig *snille*. (Lilly)

Brage, Trine og Lilly viser gjennom utsagnene over at fellesskapet i klassen er positivt, og at gode klassekamerater kjennetegnes ved å være gode samarbeidspartnere, hjelpsomme og snille. Brage forteller at han henger mest med andre elever, men at han trives i klassen og er glad for at han har mange å samarbeide med. Dette utsagnet viser at Brages nærmeste venner ikke går i samme klasse, men at han fortsatt har det bra i klassen fordi elevene er gode klassevenner. Trine forteller at det er god stemning og at alle er venner på en måte. Det Trine sier kan tyde på at alle er venner, men trenger nødvendigvis ikke være bestevenner ved at hun legger vekt på "på en måte". Bruken av "god stemning" kan tyde på at eleven trives på skolen, og at hun har en følelse av tilhørighet til klassen. Lilly legger vekt på at hun har det bra med de andre i klasse ved at de er morsomme, hjelper henne og er veldig snille. Disse egenskapene beskriver gode klassevenner, som er viktig for å skape et godt og trygt klassemiljø. Egenskapene Lilly beskriver i gode klassevenner, inngår også i sosial og emosjonell kompetanse (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 15).

4.1.2 Kompleksiteten og utfordringer i sosiale relasjoner

Elevene belyste flere sider ved vennskap, men denne underkategorien har vi valgt å kalle *kompleksiteten og utfordringer i sosiale relasjoner*, fordi det viser seg at elevene inngår i flere sosiale relasjoner enn bare vennskap. De er i sosiale relasjoner med medelevene i klassen og på trinnet, og med andre elever på skolen. Denne underkategorien løfter elevenes erfaringer med det som kan oppleves som vanskelig i sosiale relasjoner. Særlig fremtredende var elevenes erfaringer med: redsel for utestengelse, krangling med venner, og mistriivsel på skolen for både seg selv og andre.

4.1.2.1 Redsel for utestengelse

At vennskap har stor betydning for elevenes inkluderingserfaringer i skolen understøttes i denne kategorien, ved at elevene forteller om opplevelser av annerledeshet og en redsel for utenforskap. I intervjuene kom det fram at elevene hadde egne opplevelser med å bli utestengt, og tanker om andre elevers erfaringer med å ikke passe inn.

Nei, det er jo ikke alle som blir inkludert. Det er jo veldig mange forskjellige personer på skolen, og hvis noen har lyst til å være med i en gjeng, så er det ikke sikkert man tør å gå bort og spørre, fordi det kan jo være at man får et nei da. Det ville vært litt rart å stå der og få et nei. Så ja, jeg har jo ganske mange å være sammen med, men i en periode hadde jeg ikke det. Da kjente jeg litt på hvordan det kan være, så det er ikke noe kult å være alene. (Adina)

I utsagnet over beskriver Adina kompleksiteten rundt den subjektive opplevelsen av inkludering og ekskludering. Hun legger vekt på at ikke alle blir inkludert og at skolen er mangfoldig med mange forskjellige elever. Dette mangfoldet kan skape en følelse av annerledeshet, som igjen kan skape en følelse av å ikke passe inn. Videre forteller hun om frykten for avvisning og at denne frykten kan gjøre det vanskelig å spørre om å være med i en *gjeng*. Til slutt forklarer Adina at hun selv har mange venner nå, men at hun

tidligere har kjent på dette utenforskapet. Dette utsagnet tyder på at når man selv har kjent på hvor vondt det er å være utenfor, blir vennskap og tilhørighet kanskje enda viktigere. Utsagnet viser også at opplevelsen av inkludering samtidig kan romme en opplevelse av ekskludering. Der det er mulighet for deltakelse i fellesskapet, finnes også risikoen for å bli ekskludert (Eriksen & Lyng, 2018, s. 63). I utsagnet nedenfor trekker Siri fram dilemmaet man kan oppleve dersom man observerer at noen andre elever er alene eller krangler med medelever.

Dersom noen går alene eller krangler er det vanskelig å vite hva man skal gjøre, om man skal gå bort eller om man skal la det være og ikke blande seg. (Siri)

Ovenfor beskriver Siri om hendelser som kan oppstå der det er vanskelig å vite hva man skal gjøre. Dilemmaet hun tar opp handler om valget man står ovenfor i situasjoner der noen elever enten går alene eller krangler. På den ene siden nevner Siri at man burde gå bort, men på den andre siden er hun redd for å blande seg. Utsagnet til Siri beskriver kompleksiteten av å være den "på utsiden" som observerer at noen andre kanskje blir ekskludert. Utsagnet nedenfor beskriver Siri sin opplevelse av sosialt press.

(...) mange tenker mye på utseende, hvis de for eksempel kommer med nye klær og sier at man burde ha nye klær og sånt hele tiden. (Siri)

Siri opplever en usikkerhet overfor andre og seg selv. Siri forteller at mange tenker mye på utseende og at noen mener det er viktig at man har nye klær. Dette utsagnet viser at presset om å passe inn kan føre til utenforskap, eller redsel for utenforskap ved at man for eksempel ikke har råd til å kjøpe nye klær hele tiden. Dilemmaene Siri tar opp i de to utsagnene ovenfor forklarer usikkerhet. Siri er redd for å blande seg, kanskje er det fordi hun er redd for at personene som går alene ikke vil det, eller kanskje hun er redd for at hennes egen gjeng skal skyve henne ut fordi vedkommende som går alene ikke har innpass i denne gjengen. I tillegg er det vanskelig å kjenne på et press, i form av materialistiske ting, for å passe inn. Problemene Siri tar opp kan vi se i sammenheng med funnene til Øgård-Repål, Strand og Karlsen (2017), der ungdommene i denne studien forklarte at prisen med "å blande seg" var for høy opp mot risikoen for å selv bli utestengt.

4.1.2.2 Krangel med venner

Denne underkategorien omhandler kompleksiteten av vennskap, der krangling mellom venner er sentralt. Flere av elevene i studien nevnte krangling med venner, og at dette kan påvirke skolehverdagen deres negativt.

Jeg er veldig god venn med de fleste, men før har jeg hatt sånn tre venner. Jeg har hengt med de siden barnehagen, men så har det skjedd en krangel mellom oss, så nå henger vi ikke så mye med hverandre. Men jeg snakker i hvert fall med den ene vennen min, men ikke de to andre. (...) Jeg blir veldig lei meg (...). Egentlig er vi venner, bare at vi ikke snakker sammen (...). (Kristine)

Jeg har en venn som jeg krangler ganske ofte med, men vi blir fort venner igjen. (Josef)

Hvis jeg krangler med noen, så snakker jeg med læreren. (Brage)

I utsagnene over kommer det fram hvordan vennskap også rommer en kompleksitet. Det viser seg at krangling med venner er naturlig, samtidig som det oppleves og håndteres på ulike måter fra elev til elev. Den emosjonelle siden av vennskapets utfordringer kommer også fram, særlig i utsagnet til Kristine. Hun forteller om en krangel mellom tre venner som har ført til at de ikke lenger snakker sammen. Det kommer tydelig fram at dette er noe som påvirker henne negativt, og hun sier selv at hun blir veldig lei seg. Fortellingen til Kristine viser hvor viktig tilhørighet er for oss mennesker og at det påvirker oss hvis vi mister den. Samtidig kommer det fram at elevens liv henger sammen med skolelivet, og at inkludering og ekskludering er sentralt på flere arenaer i elevenes liv. Qvortrup og Qvortrup (2018) påpeker at det er viktig å forstå hele bildet av inkludering i et barns liv (s. 812). I motsetning til Kristine som forteller at vennene ikke snakker sammen lenger, forteller Josef at han har en venn han krangler ofte med, men at de blir fort venner igjen. Han viser her til en verdifull erfaring om at en krangel ikke nødvendigvis betyr slutten på et vennskap. Videre forteller Brage at hvis han krangler med noen, kan læreren hjelpe han. Dette utsagnet viser viktigheten av en trygg lærer som kan hjelpe i vanskelige situasjoner. Denne trygge voksenpersonen vil vi komme nærmere inn på i den siste kategorien.

4.1.2.3 Mistrivsel på skolen

I denne underkategorien presenteres elevenes egne opplevelser av mistrivsel på skolen. I intervjuene snakket elevene åpent rundt denne tematikken, og de hadde mye å fortelle, noe som også vises i sitatene under. Både Lilly og Siri nevnte i intervjuene at de har gode venner, men viser her at andre sosiale relasjoner kan påvirke deres trivsel på skolen negativt.

Egne opplevelser:

Noen av elevene kan være veldig slemme (...). De kaller deg stygge ting, snakker dårlig om deg, og masse annet (...). Jeg vet mange snakker stygt om meg, hva jeg gjør og sånn. Derfor prøver jeg å ikke gjøre så mye, bare være stille og være med vennene mine, folk jeg stoler på, ikke så mange andre. (Lilly)

Jeg gruer meg til å komme på skolen hvis det er en krangel, men det er ikke er så ofte (...). Det jeg gruer meg til er hvis de plutselig begynner å slenge rykter til andre eller begynner å sladre til andre (...). Da føler jeg på en måte, ja, hvordan skal man forklare det, men lei meg på en måte, hvis dem sier ting om meg som ikke er sant. (Siri)

Utsagnene til Lilly og Siri beskriver vanskelig situasjoner med medelever. Lilly forteller om situasjoner der enkelte elever er slemme mot andre. Hun forteller videre at hun vet at noen snakker stygt om henne også, og forklarer at det derfor kan være vanskelig å være seg selv. På grunn av dette påpeker Lilly at hun ikke vil gjøre så mye ut av seg, og vil bare være med vennene sine fordi hun stoler på dem. Denne uttalelsen viser betydningen det har for elever å oppleve trygghet i relasjoner til andre medelever på skolen, for hvis ikke kan elevene oppleve ekskludering. Siri forteller at hun gruer seg til å

dra på skolen hvis hun har kranglet med noen, eller hvis andre elever sprer usanne rykter om henne. Hun opplever da å bli lei seg fordi tingene som blir sagt ikke stemmer. Denne utryggheten i sosiale relasjoner som Siri snakker om, kan føre til en usikkerhet om hennes sosiale plass, og det kan oppleves ubehagelig, noe som kan svekke følelsen av tilhørighet.

Mistrivsel hos andre elever:

På spørsmålet om hva elevene tenker kan være en årsak til at noen elever ikke har det så bra på skolen, kommer det fram at utestengelse kan være en av grunnene til mistrivsel.

Hmm, kanskje noen blir utestengt. (Brage)

At de for eksempel *er helt seg selv, og er helt åpen om seg selv*, så er det ofte at noen synes det er litt rart, for det er ikke alle som er seg selv (...). Kanskje fordi noen elever går imot dem, eller at dem på en måte blir erta for kultur eller sånt, eller ikke har noen å være med. (Siri)

Utsagnene til Brage og Siri beskriver at man alltid må ta høyde for at elever kan oppleve ekskludering i skolen. Brage forteller at noen elever kanskje blir utestengt og derfor ikke trives på skolen. I utsagnet til Siri kommer det fram at det kan være vanskelig å være seg selv, fordi da kan man oppleve å bli ertet eller utestengt. Samtidig forteller Siri om utfordringer med å tørre å være helt seg selv, og at denne utfordringen kan påvirke elevenes opplevelse av å ikke bli inkludert på skolen.

4.2 Inkludering som en erfaring av medbestemmelse

Som nevnt i metodekapitlet er intervjuguiden basert på de fire dimensjonene i inkluderingsbegrepet (Uthus & Sivertsen, under publisering). Dimensjonen *aktørskap*, som handler om å bli sett og hørt, er nært knyttet til medbestemmelse. I intervjuene kom det fram at elevene hadde ulike forståelser av medbestemmelse, og ulike tanker om viktigheten av at elevene er med på å bestemme. Første underkategori er derfor *ulike tanker om viktigheten av medbestemmelse*. Ut ifra våre funn er neste underkategori *medbestemmelse i læringsfellesskapet*, fordi flere elever fortalte om erfaringer med medbestemmelse i skolehverdagen. Siste underkategori er nærliggende aktørskap, som handler om *å bli sett og hørt av læreren*.

4.2.1 Ulike tanker om viktigheten av medbestemmelse

Denne underkategorien viser at elevene hadde ulike tanker om viktigheten av å være med på å bestemme på skolen. På spørsmål som omhandlet (elev)medbestemmelse fikk vi ulike svar som "vet ikke", "ingenting" og "det er ikke viktig". Utsagnene under viser derimot noe av det elevene mente var viktig å ha medbestemmelse på.

Der er viktig at elever får være med på å bestemme det som har med elevene å gjøre. (...). Det som er viktig for meg å være med på å bestemme er på en måte det som har med elevene å gjøre, eller meg å gjøre. (Trine)

Jeg tenker at det viktigste elevene er med på å bestemme er kanskje, det fysiske miljøet i klasserommet. Altså, vi har for eksempel krakker og ikke stoler med ryggstøtte. (...) Jeg synes det er viktigst at vi er med på å bestemme det, slik at vi kan være komfortable når vi jobber, sånn at vi kan være mer konsentrerte. (Alexander)

Jeg hadde likt å bestemme hvem som kunne gått i samme klasse og sånt. Fordi jeg har jo noen jeg vil gå i klasse med og sånt, som jeg ikke går i klasse med. (Adina)

Trine forteller at det som er viktig for henne å være med på å bestemme, er det som har med elevene å gjøre, eller hun selv å gjøre. Det Trine sier kan tyde på at det er viktig for henne å ha innflytelse i skolehverdagen sin. Dette kan ses i lys av Banduras (1997) begrep om å være agent i eget liv-, eller skoleliv. Alexander forklarer at det som er viktigst for han omhandler det fysiske miljøet i klasserommet. Han forteller videre at de har krakker, i stedet for stoler, noe han ikke er fornøyd med, fordi med stoler kan elevene være mer komfortable og derfor være konsentrert når de jobber. Dette utsagnet viser at Alexander har en klar tanke om hva som er hans behov, og hvordan det kan gjøre skolehverdagen hans bedre ved å få dekket dette behovet. Adina er veldig opptatt av at hun ikke går i samme klasse som bestevenninnen sin, og ønsker å kunne bestemme hvem som går i samme klasse. Utsagnet til Adina viser at dette er viktig for henne fordi det å være sammen med bestevenninnen har stor betydning for henne, noe som samsvarer med funnene i den første kategorien om vennskap.

4.2.2 Medbestemmelse i læringsfellesskapet

I underkategorien *medbestemmelse i læringsfellesskapet* kommer det fram at elevene er med på å bestemme enkelte ting i skolehverdagen. I selve intervjuet hadde elevene likevel få eksempler på medbestemmelse når dette var temaet. Elevenes erfaringer med medbestemmelse var faktisk mer fremtredende når elevene formidlet seg under andre temaer. Et interessant funn viste at kun to av de ni elevene nevnte elevrådet i intervjuet når temaet var (elev)medbestemmelse. Vi hadde på forhånd antatt at flere elever ville nevnt elevrådet innenfor denne tematikken. Utsagnene til Kristine, Trine og Siri viser eksempler på at læreren(e) gir elevene medbestemmelse i læringsfellesskapet.

Jeg synes han (læreren) er snill mot oss, *han lar oss gjøre det vi vil*, eller ikke det vi vil, men det de *fleste vil*. Så sier han at man kan sitte der, kan høre på musikk mens vi jobber og sånt (...). (Kristine).

Han (læreren) har på en måte veldig mye *tillit* til oss (...). (Trine)

Jeg synes det er viktig at elevene er med på å bestemme hvordan vi har det i timene (...) og for eksempel i selvstendig arbeid kan vi bestemme selv hvilke oppgaver vi gjør (...). Det blir *enklere å jobbe*, når man får gjøre det man selv vil, da blir man *mere gira*. (Siri).

Kristine forteller at læreren lar elevene gjøre det de vil, noe som kan tyde på at læreren har tillit til elevene. Hun kommer med eksempler som at de kan sitte der de vil eller høre på musikk, noe som viser viktigheten av å kunne velge i takt med egne behov. Dette henger sammen med utsagnet til Trine, som påpeker at hun opplever at læreren har mye tillit til dem. Kristine forteller også at læreren ikke lar dem gjøre akkurat det de vil, men det de *fleste* vil. Ut ifra dette utsagnet kommer et viktig prinsipp innenfor demokrati fram, ved at de har fokus på at flertallet bestemmer. Utsagnene til Kristine og Trine viser at læreren gir rom for at elevene i noen situasjoner kan bestemme det som angår dem selv, der Trine bruker ordet *tillit* for å forklare dette rommet. I det siste utsagnet kommer det fram at Siri synes det er viktig å bestemme hvordan elevene har det i timene, og legger vekt på selvstendig arbeid. Hun forteller videre at det da blir enklere å jobbe og at man blir mer gira. Siri sitt bruk av ordene "mer gira" tolker vi til at ved å gi elevene medbestemmelse i læringsaktiviteter og arbeidsmetoder, blir elevene mer motivert for å jobbe. Dette er også i tråd med selvbestemmelsesteorien, der autonomi, eller selvbestemmelse er en av de tre grunnleggende behovene, som kan føre til økt indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 227).

Som nevnt innledningsvis i denne kategorien var det kun to av de ni elevene som nevnte elevrådet når det var snakk om (elev)medbestemmelse. Elevdemokrati er lovfestet i Opplæringsloven § 5-3, som sier at skolen er pliktig til å opprette elevråd for årstrinn 5.-10. (Opplæringslova, 1998). Vi fant det derfor interessant at det ble nevnt av så få elever, noe som kan vise at det er langt unna elevenes forståelse av hvor de har medbestemmelse i skolehverdagen. Brage har tidligere vært med i elevrådet, og Trine nevner det under spørsmål om hva elevene er med på å bestemme.

Jeg har vært med i elevrådet. Der bestemte vi noen ting. (...) Jeg var vara da, så var ikke med på alle møtene. (Brage)

Vi har for eksempel elevrådet, der har alle elevene lov å si hva man mener *på en måte*. (Trine).

I utsagnene over kommer det fram at Brage og Trine er klar over at de har elevråd på skolen, der elevene kan være med på å bestemme og si sine meninger. Samtidig virker elevene usikre på *hva* elevrådet er med på å bestemme. Dette kommer til syne ved at Brage sier at han var vara, og derfor ikke vet hva de gjorde på alle møtene. Sett på bakgrunn av Trine som sier at alle elever har lov å si sin mening "på en måte", kan det virke som at hun er usikker på hva elevene egentlig bestemmer.

4.2.3 Bli hørt og sett av læreren

Denne underkategorien handler om å gjøre elevene til aktører i læringsfellesskapet, gjennom at elevene i studien har fortalt at de synes det er viktig å bli sett og hørt av læreren. I intervjuene sa flere av elevene at de tenker det er lærerne som bestemmer mest på skolen. Noen elever mener dette er positivt, samtidig som flere sier at det er viktig at lærerne også lytter til elevene.

En god lærer for meg er en som lytter til elevene, og ser alles behov. (Trine)

Læreren er med på mye forskjellig og hører på våre ideer. (Brage)

I utsagnet til Trine kommer det fram at det er viktig at læreren lytter til elevene og ser alle elevers behov. Videre forteller Brage at læreren hører på ideene til elevene. Utsagnene viser at det å bli sett og hørt av læreren må være gjennomgående i skolehverdagen, og aktørskap er noe læreren må jobbe med kontinuerlig i sitt inkluderingsarbeid. I utsagnene nedenfor uttrykker Adrian og Siri at det også er fint at læreren bestemmer.

Jeg tenker at elevene ikke trenger å bestemme så mye fordi vi er barn, og vi tar ikke alltid de rette valgene. (...). Barn tenker ikke alltid over hva de gjør, men det gjør voksne mere. (Adrian)

Det er fint at lærerne bestemmer, men noen ganger kunne vi prøvd å bestemme selv, slik at vi lærer litt og sånn. (Siri)

Ut fra Adrians utsagn kan man tolke at han synes det er en viss trygghet i at lærerne bestemmer, og kanskje Adrian tenker at lærerne tar de beste valgene for elevene. Dette henger sammen med utsagnet til Siri der hun forteller at det er fint at lærerne bestemmer. Samtidig forteller Siri at hun kunne ønske at elevene noen ganger kunne prøvd å bestemme selv, slik at de lærer. Utsagnet til Siri viser at det er viktig at elevene øver på å delta i beslutningsprosesser, for å kunne lære viktige ferdigheter som inngår i demokratiske prosesser, og som inngår i prosessen på å bli "agent i eget liv" (Bandura, 1997).

4.3 Inkludering som en erfaring av trygghet til læreren

Lærer-elev-relasjon er helt sentralt for å sikre elevers trygghet, mestringsfølelse og trivsel på skolen (Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2013, s. 84; Suldo et al., 2009). Denne kategorien tar for seg det elevene i studien trakk fram ved en god og trygg lærer, og hva læreren kan gjøre for elevene for at de skal føle trygghet på, og tilhørighet til skolen. Under kategorien *trygg voksen* er underkategoriene *anerkjennelse*, *hverdagssamtalen*, *tid til å snakke med elevene*, *omsorgsperson* og *tilrettelegging for faglig mestring*.

4.3.1 Anerkjennelse

Underkategorien *anerkjennelse* er nært knyttet til spørsmålene i intervjuene som går på om elevene føler at læreren kjenner dem, og på hvilken måte. I tillegg til hva elevene tror læreren ville beskrevet dem som, og om læreren har sagt noe til dem som de ble glade for å høre. De aller fleste elevene svarte at de føler at læreren kjenner dem, og hadde eksempler på egenskaper de tror læreren ville trukket fram om han/hun skulle beskrevet dem. Vi opplevde elevene som selvbevisste, fordi flere av elevene svarte "fordi jeg er det" da de skulle forklare hvorfor dette var lærerens beskrivelse av dem.

Jeg tror læreren hadde beskrevet meg som blid (...). Fordi jeg har jo hørt mange ganger at jeg er den blide i klassen som alltid får opp humøret og sånt, og hvis jeg er syk, så merkes det at det er litt lav stemning i klassen. (Adina)

Jeg tror læreren ville beskrevet meg som snill fordi jeg spør om folk vil bli med på ting (...). (Josef)

I begge utsagnene skinner det gjennom at elevene tror læreren ville beskrevet dem med en god personlig egenskap som også har betydning for klassefellesskapet. Adina nevner at hun har hørt at hun er blid mange ganger før, og dermed er en bidragsyter til å få opp humøret i klassen. Hun sier også at det vil merkes hvis hun er borte fra skolen, fordi da blir det lav stemning i klassen. Svaret hun gir kan tyde på at hun opplever å være en viktig del av læringsfellesskapet bare ved å være den hun er. Josef begrunner at han tror han ville blitt beskrevet som snill fordi han spør andre om å bli med på ting. På denne måten er også han viktig for fellesskapet i klassen, men kanskje også på skolen. Egenskapen snill er hos han knyttet til å inkludere andre elever. Det Adina og Josef beskriver her er nært knyttet til det Federici og Skaalvik (2017) beskriver som emosjonell støtte (s. 190). I utsagnet under beskriver Kristine både positive og ikke så positive tanker om lærerens beskrivelse av henne.

Jeg tror læreren ville beskrevet meg som snill i hvert fall, men kanskje ikke smart, fordi jeg er ikke helt smart. Jeg spør hele tiden om hjelp av han, så han begynner sikkert å bli lei. (...) (Kristine)

Kristine viser tydelig gjennom utsagnet at hun selv har en oppfatning om at hun ikke er smart, og dermed tenker hun at dette også er andres (lærerens) oppfatning av henne. Hennes ordbruk av "helt smart" gir uttrykk for at hun har noen kriterier som skal til for å være "helt smart", og at hun selv ikke oppfyller sitt eget krav. Utsagnet kan også tyde på at eleven er redd for å oppta tiden til læreren ved å be om hjelp, og at hun derfor tenker at læreren er lei henne. I utsagnet under forteller Adina om en positiv samtale med læreren.

I kontaktsamtalen sa læreren at jeg var en av de beste i klassen i norsk og da ble jeg litt glad. Jeg ble glad for å høre dette, fordi da føler jeg meg god i noe (...). (Adina)

Adina nevner at det var i kontaktsamtalen med læreren hun husket noe læreren sa som hun ble glad for å høre. Kontaktsamtalen kan på denne måten være et viktig møtepunkt mellom lærer og elev, hvor eleven kan oppleve å bli anerkjent av læreren sin. Adina sier at det å få høre at hun var en av de beste i norsk gjorde at hun følte at hun var god i noe. Hun uttrykker tydelig at det var viktig for henne å bli anerkjent av læreren, og at hun gjennom denne anerkjennelsen følte at hun mestret noe.

4.3.2 Hverdagssamtalen

Ut fra våre funn ble *hverdagssamtalen* en kategori, basert på elevens erfaring med "de små samtalene" med læreren, som viser seg å ha stor betydning for elevene. Gjennom intervjuene med elevene i studien kom viktigheten av at læreren er mer enn bare han eller hun som står i klasserommet og underviser fram. Læreren kan vise interesse

gjennom løpende samtaler med elevene, og kan da oppleves som et medmenneske som engasjerer seg i livene deres. På samme måte som læreren er mer enn bare en underviser, er elevene også hele mennesker med liv som går utenfor skolegrensen. I utsagnene til Alexander, Lilly og Trine forteller elevene om betydningen av at læreren engasjerer seg i livene deres gjennom *hverdagssamtalen*.

Jeg tenker læreren kjenner meg fordi når vi snakker om for eksempel *hvordan dagen min har vært* og sånt, så husker han *ting jeg liker å gjøre*, og spør for eksempel om hvordan det går med *familien min* eller *et spill*, som han vet jeg liker. (Alexander).

Jeg ble veldig glad da lærerne sa de hadde *sett noen episoder av et program*, fordi det liker jeg veldig godt. Jeg ble glad fordi dem er *interessert i det jeg liker* og sånn (...). (Lilly).

(...) Læreren er snill fordi han spør *hva man har gjort i helga* og sånn (...). (Trine)

I beskrivelsene til både Alexander og Lilly viser de til flere eksempler på ting læreren gjør som indikerer på at læreren bryr seg om å bli kjent med elevene, ikke bare som elever, men som personer. Læreren spør både om hvordan dagen til Alexander har vært, husker ting han liker å gjøre, engasjerer seg i familien hans og interesserer seg for et spill som læreren vet Alexander liker. Det samme ser man i utsagnet til Lilly som viser at læreren interesserer seg for et program som hun liker veldig godt. Sett på bakgrunn av utsagnene til Alexander og Lilly viser læreren interesse i å bli kjent med dem, og man kan anta at begge elevene opplever det som viktig for deres relasjon til læreren. Utsagnet til Trine viser at grunnen til at hun tenker at læreren er snill er fordi han spør henne hva hun har gjort i helga. Ved å spørre om helga, viser læreren interesse for livet til Trine, også utenfor skolen. Gjennom utsagnene kommer det frem at livene til elevene er sammensatte, og elevene tar med seg det som skjer hjemme inn i skolehverdagen.

4.3.3 Tid til å snakke med elevene

I intervjuene ble det stilt spørsmål om elevene opplever at læreren har tid til å snakke med dem, i klasserommet og utenfor. De aller fleste av elevene svarte ja, og utsagnene under viser at læreren har både sagt, og gjort seg tilgjengelig for å snakke med elevene.

Ja, jeg føler læreren *har tid til å snakke med meg*. (...) Fordi hvis jeg vil snakke med dem, tar de meg med til et annet rom selv om det er midt i timen og jeg får lov til å snakke med dem. (Lilly)

I friminuttene går jeg nesten alltid bort til han og sier hei og sånt, så ja, føler læreren *har tid til å snakke med meg* i friminuttene. (Adina)

Hvis jeg krangler med noen, så snakker jeg med læreren. (Brage)

Lilly legger i sitt utsagn vekt på at hun føler læreren har tid til å snakke med henne, fordi selv om det er midt i timen kan de gå ut av klasserommet og til et annet rom å snakke, om hun trenger det. Ved at læreren tar seg tid til å snakke med elevene hvis de har behov for det, kan elevene oppleve læreren som tilgjengelig, og det støtter opp under at

læreren bryr seg om elevene. Adina forteller gjennom sitt utsagn at hun opplever at læreren har tid til å snakke med henne fordi hun i friminuttene kan gå bort til læreren og snakke med han. At Adina forteller at hun nesten alltid går bort og sier hei og sånt, kan tyde på at hun opplever at læreren er tilgjengelig og interessert i å snakke med henne. På dette møtestedet forsvinner rollene mellom lærer og elev til en viss grad, og læreren blir i større grad et medmenneske. Brage sier at han går til læreren hvis han har kranglet med noen. Dette kan vise en grad av trygghet mellom Brage og læreren. Gjennom utsagnet til Brage ser vi også lærerens rolle i det sosiale samspillet mellom elevene, og da gjerne når det oppleves vanskelig. Gjennom at læreren har både sagt, og vist at han eller hun er tilgjengelig for elevene, med både store og små tanker bygger læreren tillit til elevene. Det kan da være lettere å søke hjelp hos læreren dersom man trenger det.

4.3.4 Omsorgsperson

Ved flere anledninger i intervjuene skulle elevene beskrive hva en god lærer er for dem. Elevene sa blant annet at det var viktig at læreren er snill, hjelpsom, morsom, blid og litt streng, noe som gjenspeiler en autoritativ lærerstil (Baumrind, 2013, sitert i Roland, 2021, s. 21). Det var i tillegg viktig for flere av elevene å ha en lærer som bryr seg. Det finnes flere måter å bry seg, og Trine, Alexander, Adina, Siri og Lilly peker på at en trygg voksen må ha omsorg for elevene.

En god lærer er egentlig bare en som *bryr seg* om barna. (Alexander)

Lærerne er jo en stor del av om du trives på skolen da. Så det er veldig viktig å ha en god lærer (Trine)

Alexander presiserer at en god lærer egentlig bare må *bry seg* om barna, noe Noddings (2001) beskriver som essensen i en omsorgsfull voksenperson. Det kan høres enkelt ut, men likevel være betydningsfullt. Trine forklarer i sitt utsagn at læreren har stor betydning for om man trives på skolen. Sett på bakgrunn av Trines utsagn er det nærtliggende å tro at "å trives" på skolen kan kobles opp mot om man liker å være på skolen, og at man opplever skolen som et godt og trygt sted å være. Dette henger sammen med elevens psykososiale miljø (Opplæringslova, 1998, § 9-A), og der har da læreren ifølge Trine en viktig rolle. Adina og Siri forteller i utsagnene under om andre måter læreren bryr seg på.

(...) Læreren min er veldig forståelsesfull, man kan snakke med han hvis jeg trenger noe, så *er han der for meg*. (Adina)

Læreren sier ofte at hvis dere vil prate med meg, kan dere komme til meg etterpå. For eksempel med nyhetene om krigen i Ukraina, så sier han hvis du blir redd, kan du snakke med meg etterpå. (Siri)

Adina forteller at læreren er veldig forståelsesfull og at han er der for henne hvis hun trenger det. Dette utsagnet kan tyde på at læreren bryr seg om henne og at læreren er en trygg omsorgsperson som eleven kan snakke med. Eksempelet i utsagnet til Siri handle om krigen i Ukraina og at læreren sier at hvis de synes det er vanskelig eller blir redd, kan de prate med han etterpå. Gjennom det Siri sier, kan det virke som dette er en

trygghet for henne. Lilly forteller i utsagnet under at det ikke nødvendigvis trenger å være læreren som er voksenpersonen man kan snakke med.

Elever som ikke har det så bra på skolen trenger kanskje noen å snakke med, kanskje helsesøster eller *noen de stoler på*. (Lilly)

Lilly forteller at hvis det er noen som ikke har det så bra på skolen, trenger de noen å snakke med. Hun har et eksempel på at dette kan være helsesykepleieren på skolen. Det viktigste ifølge Lilly er at det er en voksenperson elevene *stoler på*. Det er viktig at skolen har fokus på at det skal være flere omsorgspersoner elevene har muligheten til å få hjelp hos, dersom de trenger det.

4.3.5 Tilrettelegging for faglig mestring

I intervjuene var det spørsmål om hva elevene liker og ikke liker så godt med skolen. Da nevnte flere av elevene enkelte fag de ikke liker, samtidig som praktisk-estetiske fag var noe flere av elevene trakk fram som noe de gledet seg til med å komme på skolen. Dette kan tyde på at fagene elevene ikke likte så godt, er fag de har lav mestringsforventning i, mens elevene i større grad har høyere mestringsforventning i praktisk-estetiske fag. I utsagnene under beskriver elevene viktigheten av å oppleve faglig mestring for å ha det bra på skolen. Elevene forklarer også at læreren må tilpasse det faglige innholdet, og støtte deres faglige utvikling for at de skal kunne oppleve faglig mestring.

(...) Han er mattelæreren vår, så han hjelper meg mye med matte, jeg liker at han hjelper oss (...). Jeg stiller mange spørsmål i matte fordi jeg ikke er så god i matte, men det er mange som vil ha hjelp fordi det er et vanskelig fag for de fleste, så det er ikke sikkert han har tid til å hjelpe meg. (Kristine)

Det er viktig for meg at læreren ikke går for fort gjennom arbeidet vi skal gjøre i timen for eksempel, at de faktisk forklare det godt nok. (Siri)

Det er fint å ha den læreren jeg har fordi man er forskjellig så han forstår deg jo, hvis det er ting du ikke vil, så gir han deg andre oppgaver i stedet for. (Siri)

Kristine forteller at hun ikke er så god i matematikk, noe som kan tyde på at hun har lav mestringserfaring i dette faget. Hun påpeker at matematikklæreren hjelper henne mye, og at dette er viktig for henne, for at hun skal kunne oppleve faglig mestring. Samtidig nevner hun at det er mange som trenger hjelp i matematikk, og at læreren derfor ikke alltid har tid til å hjelpe henne. Utsagnet til Kristine understreker viktigheten av å få hjelp og tilretteleggingen fra læreren for å oppleve mestring. I det første utsagnet til Siri forteller hun at det er viktig for henne at læreren ikke går for fort gjennom arbeidet, når læreren skal forklare hva de skal gjøre i timene. Dette er viktig for Siri fordi hun vil vite hva de skal gjøre, slik at hun kan ha forutsetninger for å mestre oppgavene bedre i timen. Utsagnet til Siri kan tyde på at det er ekstra viktig for henne at lærerne forklarer det faglige stoffet godt nok, slik at hun ikke opplever usikkerhet rundt det hun skal gjøre. Siri forklarer også at det er fint å ha den læreren de har, fordi han forstår dem, og dermed kan tilpasse ulike oppgaver etter elevens behov. Utsagnet til Siri understøtter at læreren tilpasser det faglige opplegget, slik at elevene kan oppleve faglig mestring. Det

Kristine og Siri omtaler her er det Federici og Skaalvik (2017) omtaler som instrumentell støtte fra læreren (s. 190).

4.4 Inkludering gjennom et læringsorientert miljø

I prosessen med drøftingsdelen ble denne kategorien fremtredende da vi skulle se på funnene i en større sammenheng, og kategorien viste seg gjeldende for elevenes opplevelse av inkludering. Vi valgte derfor å legge kategorien til som et sentralt funn i empiridelen. I intervjuene kom det fram at elevene hadde erfaringer med en prestasjonsorientert målstruktur, ved blant annet at to av elevene svarte at et ønske de hadde, var å få rett på alle prøvene. I utsagnet under forteller Adina at hun kunne ønske læreren fokuserte mer på innsats.

Jeg kunne ønske læreren min kunne sagt at jeg er flink til å prøve når jeg gjør feil og sånt. Ja. Gjør det bra selv om det blir litt feil. (Adina)

Utsagnet til Adina viser at hun synes det er viktig at læreren har fokus på lærings- og utviklingsprosessen, og at det er rom for å feile. Ønsket Adina har henger sammen med en læringsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52). Siri forklarer i utsagnet under at hun synes det er vanskelig å delta muntlig i timene, fordi hun er redd for å svare feil.

Jeg kunne ønske det ble enklere å delta muntlig i timene, at det ikke er så skummelt. (...). Det er jo vanskelig, når man for eksempel skal snakke og får alle øynene på seg. (...). Hvis jeg svarer feil orker jeg ikke se opp, men bare se ned i bordet. (...) Jeg tenker at andre tenker ulike ting om meg, for eksempel at hun er dårlig, eller at det var enkelt (...). (Siri)

I utsagnet over forteller Siri om hvorfor hun synes det er vanskelig å være muntlig i timene, fordi hun føler at alle ser på henne og tenker at dette er noe "alle vet". Utsagnet kan tyde på et press om å kunne svare riktig på alle spørsmålene, og at det ikke er rom for å svare feil. Ut fra det Siri forteller kan det virke som at hun har lavt selvverd, fordi ifølge Tice (1993) kan personer med lavt selvverd bli usikre og forsiktige, redde for å gjøre feil og opptatt av hvordan andre oppfatter dem (sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 93). I utsagnet under forteller Trine at noen elever kanskje ikke får den hjelpen de trenger, og ikke tør å si ifra at de synes det er vanskelig.

Det kan være noen elever som ikke har det så bra på skolen fordi (...) de føler de ikke får den hjelpen de trenger (...). Kanskje de føler det er litt vanskelig, (...) at de trenger hjelp, men ikke tør å si at det her er litt vanskelig. (Trine)

Utsagnet til Trine beskriver at det er viktig for elever at de får den hjelpen de trenger, og at det kan være vanskelig å spørre om hjelp. Ved at Trine legger vekt på at elevene ikke tør å si at de skal gjøre er vanskelig, kan det tyde på at det ikke er et trygt nok rom for å be om hjelp.

5 Drøfting og oppsummering

Formålet med denne studien har vært å belyse ni elevers erfaringer med inkludering (og ekskludering), og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering. Vi presenterte innledningsvis at skolen skal jobbe for å skape et godt og trygt læringsmiljø, som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Opplevelsen av inkludering (og ekskludering) sett fra elevenes perspektiv er det bærende temaet, og lærer-elev-relasjonen vil belyses gjennom det hele. Funnene våre viser med dette hvordan læreren er en aktiv handlende part, fasilitator og skaper av elevenes opplevelser av inkludering (og/eller ekskludering). Gjennom at læreren tar i bruk sin relasjonskompetanse kan hun/han legge til rette for et inkluderende læringsmiljø.

I denne delen vil først hovedfunnene oppsummeres, før de blir drøftet på et mer overordnet nivå og sett opp mot teori og forskning. Noen av funnene vil bli drøftet opp mot nye referanser, som ikke allerede er presentert i teorikapitlet, da disse kom i etterkant av svært empirinære funn. Temaene for drøftingen er:

- *se meg, lærer*
- *se meg og min livsverden, lærer*
- *tilrettelegg for meg, lærer*
- *snakk med meg om min læring og utvikling, lærer*
- *snakk med meg om min rolle som agent i eget skoleliv- og liv, lærer*
- *se meg som den ene sammen med de andre, lærer.*

Basert på studiens hovedfunn, og i prosessen med drøftingen laget vi en modell som viser inkludering sett fra elevens perspektiv, og som viser hvordan alle delene fra drøftingsdelen henger sammen. Modellen vil bli redegjort for underveis. Avslutningsvis i dette kapitlet kommer noen erfaringer vi har med å samtale med barn, et kritisk blikk på egen studie, samt studiens bidrag og videre forskning på feltet og avsluttende refleksjoner.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

5.1.1 Inkludering som en erfaring av vennskap

Vennskap var et gjennomgående tema i samtlige intervju med de ni elevene. Dermed ble *inkludering som en erfaring av vennskap* et av våre hovedfunn. Det at venner har stor betydning for elevers trivsel på skolen støttes i forskning (Adderley et al., 2015; Ulvik, 2009). Likevel ble vi overrasket over hvor fremtredende det var. Grunnen til dette kan være at vi i intervjuene hadde størst fokus på samtalens betydning, og ikke nødvendigvis svarene til elevene. En annen grunn kan være at det er lett å tenke at det er viktigere faktorer, som faglig tilpasningen og relasjonen til læreren. I analyseprosessen kom vennskapets betydning for inkludering tydelig fram, og gjennom denne kategorien så vi også inkluderingens kompleksitet, ved at vennskap også rommer en redsel for utestengelse og konflikter med venner. Som nevnt, der det er rom for inkludering, vil det alltid være en mulighet for ekskludering (Eriksen & Lyng, 2018, s. 63). Funnene våre viser at elevene har personlige erfaringer med inkludering og ekskludering, men også gjennom å kunne ta medelevers perspektiv. Vennskap viser seg å være mer enn bare å

ha en venn, det handler i stor grad også om å ha gode klassevenner, og å være en god klassevenn.

5.1.2 Inkludering som en erfaring av medbestemmelse

Inkludering som en erfaring av medbestemmelse er også et av våre hovedfunn. Som nevnt i metodekapitlet er intervjuguiden basert på Huseby skoles forståelse av inkluderingsbegrepet. Dimensjonen *aktørskap* innenfor inkluderingsbegrepet la derfor føringer for spørsmål om temaet medbestemmelse i intervjuguiden. Funnene våre bekrefter altså at medbestemmelse er sentralt for elevenes opplevelse av inkludering, men peker samtidig på at medbestemmelse er et fremmed og diffust tema for elevene. Det kom klart fram at elevene syntes (elev)medbestemmelse er viktig, men det virket likevel vanskelig for dem å utdype og forklare det nærmere. Det virket som det var uvant for elevene å reflektere omkring tematikken, noe som kan tyde på at de ikke har erfaring med å tenke på, eller snakke eksplisitt om dette temaet i skolehverdagen. Elevrådet som arena for medbestemmelse virket også fjernt fra elevenes hverdag, noe som samsvarer med det som fremheves i NOU 2019:23. Det kan virke som det i større grad bør rettes oppmerksomhet til elevenes daglige medvirkning gjennom skolehverdagen og i læringsaktiviteter, noe som også påpekes i NOU 2019:23. På bakgrunn av disse funnene er vi usikre på om medbestemmelse hadde kommet fram som en viktig erfaring av inkludering hos elevene, hvis vi ikke hadde stilt direkte spørsmål om det.

5.1.3 Inkludering som en erfaring av trygghet til læreren

Det siste av hovedfunnene er betydningen læreren har for elevenes erfaringer med inkludering. Funnene tyder på at flere av elevene i studien setter pris på de små tingene læreren gjør, som læreren selv kanskje ikke tenker over. Dette viste seg tydelig gjennom *hverdagssamtalen*, der læreren interesserer seg for elevens livsverden, og ser elevene som de unike menneskene de er. Gjennom at læreren anerkjenner elevene, for deres skolefaglige prestasjoner, og for den personen de er, kan elevene få en følelse av å være betydningsfulle for klassefellesskapet. Dette er i tråd med Prilleltensky (2020) som hevder at for å føle seg betydningsfull må det være en balanse mellom "feeling valued and adding value" (s. 16). Samtlige funn i kategorien *inkludering som en erfaring av trygghet til læreren*, viser at det viktigste for elevene i vår studie er at læreren viser *omsorg* for dem.

5.1.4 Inkludering gjennom et læringsorientert miljø

Da vi skulle drøfte hovedfunnene våre, og se de i en større sammenheng, ble det fremtredende at lærerens tilrettelegging av et læringsorientert miljø var viktig for elevenes opplevelse av inkludering. Dermed ble *inkludering gjennom et læringsorientert miljø* et sentralt funn. Det kom tydelig fram gjennom utsagnene at elevene hadde erfaringer med en prestasjonsorientert målstruktur, men at de ønsket en mer læringsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52). Elevene ga uttrykk for at de ønsker at det skal være rom for å feile, og at det skal være trygt å be om hjelp når de trenger det. Gjennom at læreren legger til rette for et læringsorientert miljø er de med på å anerkjenne og verdsette elevene for den de er, og deres innsats, noe som igjen kan

styrke elevenes selvverd (Skaalvik, 1997, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 49). På den andre siden, hvis elever ikke opplever anerkjennelse og verdsettelse fra læreren, kan dette true elevenes selvverd.

5.2 Drøfting av hovedfunn

Drøftingsdelen er strukturert etter å først ha fokus på eleven som individ, og hvordan det er viktig at læreren ser og anerkjenner hele eleven, og dens livsverden. Videre blir drøftinga sett i lys av hvordan læreren kan tilrettelegge for eleven, sosialt og faglig, og hvordan dette kan bidra til at elevene kan bli "agent i eget liv". Læreren har også en viktig rolle med å se eleven som en del av læringsfellesskapet, og det er dette den siste drøftingsdelen vil ta for seg. Deretter presenteres som nevnt modellen, før noen avsluttende refleksjoner.

5.2.1 Se hele meg, lærer

Elevene kommer inn i skolen som helt unike mennesker. Det er lærerens ansvar å anerkjenne elevene for den de er. Skolen består av et mangfold av elever og skolen må ha fokus på at det skal være plass til alle. I empirien (4.1.3.2) beskriver en elev at noe som kan bidra til en ekskluderende praksis er å ikke bli anerkjent for den man er. Dette samsvarer med Befrings (2016) berikelsesperspektiv, som hevder at for å skape en inkluderende praksis må skolen anerkjenne *alle* elever som en ressurs (s. 43).

Anerkjennelse fremtrer gjennom empirien å være helt sentralt i inkluderingsarbeidet. Honneth (1995) sin teori om anerkjennelse peker på tre sfærer for anerkjennelse: den private-, den rettslige- og den sosiale sfære (sitert i Kristiansen, 2012, s. 78). Den rettslige sfære er ivaretatt gjennom både barnekonvensjonen (Forente Nasjoner, 1989, s. 10) og Opplæringslova (1998). Funnene våre peker på at flere av elevene i studien har erfaringer som kan ses i sammenheng med de tre sfærene. Elevene forteller om både nære relasjoner til læreren, og gode vennsrelasjoner, som begge inngår i den private sfære. I empirien kan vi se at noen av elevene har erfart å bli anerkjent for sine prestasjoner og bidrag til fellesskapet, noe som den sosiale sfære rommer. Vi har likevel funn på at noen elever ikke opplever å bli anerkjent innenfor den sosiale sfære. Særlig eleven Kristine som forteller at hun ikke har opplevd å bli anerkjent som "smart". Som nevnt i teoridelen definerer Skaalvik (1997) at selvverd handler om å sette verdi på seg selv, ha respekt for seg selv og akseptere seg selv (sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 49). Slik vi tolker det, gir Kristine uttrykk for at hun ser på seg selv som dum, og denne oppfatningen er i motsetning til faktorene som Skaalvik (1997) mener utgjør et positivt selvverd (sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 49). Derfor kan Kristines oppfatning av seg selv true hennes selvverd, fordi hun ikke har opplevd å bli anerkjent innenfor den sosiale sfære.

Våre funn viser at flere av elevene i studien opplever å bli anerkjent gjennom alle tre sfærene. Sett på bakgrunn av dette har læreren en betydningsfull rolle i å anerkjenne elevene, både for deres prestasjoner, men også for den de er (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 98). Å bli anerkjent gjennom alle tre sfærene er helt nødvendig for utvikling av hele mennesket, samt opplevelsen av å føle seg inkludert (Olsen & Holmen, 2018, s. 119).

Det er derfor viktig at skolen har fokus på å anerkjenne *alle* elever gjennom alle tre sfærene.

Funnene i studien peker som nevnt på at det elevene mener at det viktigste med en god lærer, er at læreren viser omsorg for dem. Elevene forteller at det er ulike måter læreren viser omsorg på. Dette er for eksempel å bry seg, vise forståelse og tillit, hjelper elevene faglig og sosialt, og tilpasse undervisningen. Elevenes beskrivelser kan tyde på at de opplever elevene sosial støtte fra læreren sin (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Våre funn samsvarer med funnene i studien til Mausestaden og Kostøl (2010). De fire lærerne i denne studie hadde en felles omsorgsdiskurs, men hadde ulike måter å forstå og praktisere omsorg på (s. 239). Omsorgsdimensjonen elevene i vår studie trekker frem, henger sammen med Noddings (2001) teori om caring eller det å *bry seg*. Læreren er i en lærer-elev-relasjon den parten som bryr seg, og eleven er mottakeren av dette. Det er da viktig at læreren ser hele eleven, og er sensitiv for hva elevens behov er. I vår studie forteller noen av elevene at de har erfaringer med at læreren bryr seg om dem, gjennom at læreren gjør seg tilgjengelig og vier tid for å prate dersom elevene har behov for det. Ved at elevene har opplevd denne omsorgen fra læreren forklarer Noddings (2001) at lærer-elev-relasjonen da er fullstendig (s. 100).

5.2.2 Se hele meg og min livsverden, lærer

En elev er en elev, men en elev er også en datter, sønn, barnebarn, venn, lagkamerat, storesøster og lillebror. Læreren ser kanskje mest av elev-rollen, men det er likevel viktig at læreren anerkjenner og har lyst å bli kjent med det hele mennesket som eleven er. Videre innehar elevene ulike roller på forskjellige sosiale arenaer, men deres livsverden har likevel ikke tydelige skiller. Det som skjer på fotballkampen dagen før, tar eleven med seg på skolen, og en krangel med vennene blir viktigere enn det som skjer i mattetimen. Læreren må være klar over at elevene tar med seg det som skjer i livene deres inn i skolehverdagen. Dette er viktig for at læreren skal kunne bry seg om elevene, ved å se behovene til elevene og møte disse (Noddings, 2001). Gjennom intervjuene, og i datamaterialet kom det fram at elevene ønsket å dele mye av sin livsverden med oss som forskere, da flere av elevene fortalte om blant annet krangling med venner og fritidsinteressene sine. Vi opplevde at konflikter med venner opptok mye av elevenes tanker og energi. Empirien viser også at noen av elevene har gjort seg erfaringer med vennskapets kompleksitet. Kristine forteller at hun har opplevd en krangel med venner, som har ført til kontaktbrudd. På den andre siden forteller Josef at han har opplevd å krangle med en venn, men de har likevel opprettholdt kontakten. Forskingen til Hartup og Laursen (1999) viser at i de fleste nære vennskap fører konflikter fortsatt til kontakt, mens i mer overfladiske relasjoner er det en høyere andel av konflikter som fører til redusert kontakt, eller kontaktbrudd (sitert i Kvello, 2006, s. 38). De ulike erfaringene Kristine og Josef har med krangling i vennskap, kan tyde på at Josef har en nærmere relasjon til sin venn, enn det Kristine hadde. Det disse elevene har opplevd med vennskap og utfordringer som kan oppstå i vennskap, kan være verdifulle erfaringer i prosessen til å bli robuste mennesker.

Et av våre tydeligste empirinære funn, viser at elevene har erfaringer med den hverdagslige samtalen med læreren, og betydningen av denne. Elevene i masterstudien hadde flere eksempler på små samtaler med læreren, som elevene uttrykte at de satte stor pris på. Elevene fortalte om situasjoner der læreren har vist interesse for dem, og

det som skjer i livene deres, også utenfor skolen, og at de på denne måten kanskje opplevde at læreren ser *hele* dem. Samtalene læreren har hatt med elevene handlet blant annet om helga, fritidsinteressene og familien til elevene. Disse verdifulle samtalen læreren har hatt med elevene er med på å styrke deres lærer-elev-relasjon. Denne kvalitetstiden læreren bruke med elevene omtaler Pianta (1999) som "banking time" (s. 140).

Qvortrup og Qvortrup (2018) hevder at inkludering og ekskludering skjer på ulike sosiale arenaer i elevenes liv (s. 812). Lilly sitt utsagn i empiridelen (4.1.3.1) viser til en opplevelse av ekskludering, stilt overfor sine medelever, og hun var tydelig på at hun derfor oppsøkte sitt trygge miljø hos vennene sine. Dette viser at livet til elevene består av flere ulike sosiale arenaer man kan være inkludert i, og/eller ekskludert fra. Ut fra samtalen med Lilly tolker vi at hun har det bra på skolen, fordi hun er inkludert i et avgrenset sosialt fellesskap der hun opplever å ha gode og trygge venner. Dette funnet viser viktigheten av ha *minst* ett trygt sosialt fellesskap for å kunne føle seg inkludert. Det er viktig at læreren har en forståelse av inkludering i et helhetlig perspektiv (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813), og at læreren kan se de ulike sosiale arenaene elevene inngår i. I lys av funnene i denne studien er dette viktig for å kunne legge til rette for at elevene skal kunne oppleve tilhørighet i *minst* ett sosialt fellesskap.

5.2.3 Tilrettelegg for meg, lærer

Overordnet del av Læreplanverket sier at skolen skal ha fokus på å skape et raust og støttende læringsmiljø, der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig- og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I empirien kommer det fram at elevene forklarer viktigheten av at læreren tilpasser det faglige innholdet, slik at de kan utvikle seg. Siri forteller at hun setter pris på at læreren kan tilpasse oppgaver dersom hun trenger det. Dette samsvarer med Opplæringslova (1998) § 1-3, som fastslår elevens rett på tilpasset opplæring. For at læreren skal kunne tilpasse opplæringen på en hensiktsmessig måte er derfor vesentlig at læreren har en god relasjon til elevene. Elevene beskriver i empirien at de setter pris på den læreren de har fordi han hjelper dem, forstår dem og forklarer det faglige innholdet på en god måte. Det elevene beskriver er en opplevelse av sosial støtte fra læreren (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Gjennom at læreren hjelper og forstår elevene praktiserer læreren emosjonell støtte, mens å forklare det faglige innholdet handler om instrumentell støtte fra læreren.

Eksemplene over tyder på at elevene opplever at læreren deres prøver å tilrettelegge for deres faglige utvikling. Samtidig nevner flere elever i empirien at gruppearbeid er en mye brukt arbeidsmetode, og flere sier at det er godt samarbeid og at elevene kan hjelpe hverandre. Dette kan tyde på at læreren også tilrettelegger for faglig mestring i et sosialt fellesskap, og ved at læreren har fokus på dette kan elevene oppleve en tilhørighet i klassen. Gjennom lærerens arbeid med faglig- og sosial tilpasning i klassen, kan elevene oppleve tilhørighet, som Ryan og Deci (2000) mener er et av menneskets grunnleggende psykososiale behov, for å kunne oppleve optimal utvikling og funksjon (s. 68). Det elevene beskriver her, kan tyde på at læreren prøver å legge til rette for et læringsorientert miljø i klassen. Likevel har vi funn på at noen av elevene også opplever et prestasjonsorientert miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52), noe som drøftes i neste avsnitt.

5.2.4 Snakk med meg om min læring og utvikling, lærer

Funnene våre viser at flere av elevene nevnte faktorer som kan gjenkjennes i en prestasjonsorientert målstruktur, som er det motsatte av en læringsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52). Det kommer fram i empirien at en elev har et ønske om å være "smart", mens andre har et ønske om å gjøre det bra på prøver. Det prestasjonsorienterte miljøet understrekes ved at det i empirien kommer fram at Adina kunne ønske læreren har mer fokus på innsats, og at feil i større grad blir verdsatt som en del av læringsprosessen. Det Adina beskriver er viktige faktorer i et læringsorientert miljø (Suldo et al., 2009). Det er derfor viktig at læreren anerkjenner elevene for at de gjør så godt de kan, og at læreren er der for å hjelpe dem i prosessen. Læreren må bekrefte overfor elevene at det skal være trygt å feile og trygt å be om hjelp. Et læringsorientert miljø har også fokus på at elevene skal oppleve faglig mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52; Suldo et al., 2009), noe som henger sammen med Banduras (1997) teori om mestringsforventning. I empirien kommer det fram at en grunn til at noen elever ikke har det bra på skolen, kan være at de ikke opplever å få tilrettelagt undervisningen (4.4). For at elevene skal kunne oppleve mestring, må de få tilrettelagt opplæringen etter sitt nivå. Den viktigste kilden til økt mestringsforventning er reelle mestringsopplevelser (Bandura, 1997, s. 79). Læreren må derfor tilpasse undervisningen slik at elevene kan erfare reell mestring, samt føle seg kompetente. Å føle seg kompetent er et av de tre grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000, s. 231), og gjennom å føle seg kompetent er man i større grad engasjert for utfordrende oppgaver, og man har gode strategier for å møte disse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144).

For å skape et læringsorientert miljø, slik elevene beskriver at de ønsker, blir det viktig at læreren har en løpende samtale med elevene der de får bekreftelse på deres innsats, og at læreren understreker at feil er en naturlig del av læringsprosessen. Ved at læreren i tillegg tilpasser det faglige innholdet, legger læreren gode premisser for at elevene skal kunne oppleve faglig mestring. I studien til Skaalvik og Federici (2015) kom de fram til at et prestasjonsorientert miljø kan påvirke elevenes selvverd negativt (s. 11). I motsetning kan derfor tilrettelegging for et læringsorientert miljø bidra til at elevene kan utvikle et positivt selvverd.

Selv om noen av funnene våre peker på at enkelte av elevene opplever et prestasjonsorientert miljø, er det likevel andre funn som viser at læreren vektlegger verdier som gjenkjennes i et læringsorientert miljø. Noen av elevene i studien fortalte at læreren tilrettelegger for faglig mestring, i tillegg til at gruppearbeid er en mye brukt arbeidsmetode, som elevene selv sier at de setter pris på, særlig fordi det er mange å samarbeide med. En årsak til at elevene til dels opplever et prestasjonsorientert miljø kan være samfunnets fokus på prestasjoner, som dermed påvirker skolens målstruktur (Skaalvik & Federici, 2015, s. 14), og at elevene opplever dette prestasjonspresset fra samfunnet.

5.2.5 Snakk med meg om min rolle som agent i eget skoleliv- og liv, lærer

Funnene vi presenterer i empirien peker på at medbestemmelse er viktig for elevene, samtidig som det virker diffust. Det blir derfor viktig at læreren legger til rette for et

trygt "rom", der elevene kan erfare medbestemmelse gjennom at læreren er autonomistøttende (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Noen av elevene i studien forteller at de opplever det som en trygghet at læreren er den som bestemmer og tar avgjørelser, og at elevene dermed ikke sitter med ansvaret for hele "handlingsrommet". På den andre siden viser noen av elevene gjennom empirien at de *ønsker* å være med å ta valg i eget (skole)liv. Det er her lærerens rolle som autonomistøttende blir viktig. Gjennom at læreren har løpende samtaler med elevene kan læreren lage trygge rammer, slik at elevene opplever sine tanker og meninger som betydningsfulle, og at de blir trygge på å ta selvstendige valg. Elever er forskjellige og for noen elever kan det oppleves vanskelig å ta selvstendige valg, og at det derfor oppleves som tryggest at læreren bestemmer. Likevel er det viktig at elevene får muligheten til å opparbeide disse ferdighetene, da det er essensielt for å kunne mestre eget liv, og delta i både arbeidsliv og i samfunnet, noe som samsvarer med Opplæringslova (1998) § 1-1. Elevene kan med støtte fra læreren øve seg på å ta egne avgjørelser, og å bygge opp sin tro på seg selv. Dette kan bidra til å gjøre elevene til "agent i eget skoleliv", noe som også er gjeldende for å kunne bli "agent i eget liv" (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24; Bandura, 1997).

At elevene i studien uttrykker at de ønsker å ta del i beslutninger som angår dem selv, er i tråd med selvbestemmelsesteorien, der Deci og Ryan mener at behovet for autonomi eller selvbestemmelse er det viktigste behovet et menneske har, for å kunne se seg selv som kilde til egne handlinger (sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). Ved at læreren gir elevene medbestemmelse over beslutninger som angår elevene selv, er dette med på å anse elevene som aktører, gjennom å gi dem innflytelse (Bergnehr, 2019, s. 49). Dette samsvarer også med Uthus (2020b) sin studie, som fant at elevene som fikk erfaringer med medbestemmelse fikk en følelse av "frihet og flyt" i skolearbeidet, som de ikke hadde opplevd tidligere. Læreren blir derfor en viktig fasilitator, og støttespiller i elevenes autonome utvikling, og tillit mellom lærer og elev blir vesentlig. I empirien kommer det fram at læreren har mye tillit til elevene, gjennom det Trine sier i sitt utsagn (4.2.2). Dette kan tyde på en tillitsfull relasjon mellom læreren og eleven, noe som er viktig for at læreren skal komme i posisjon til påvirke eleven på en god måte (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 18). Ved at eleven opplever læreren som tillitsfull kan læreren være den trygge voksenpersonen som kan ta avgjørelser og bestemme på den ene siden, samtidig som han er autonomistøttende, og skaper et trygt handlingsrom for selvbestemmelse på den andre siden. Innenfor dette handlingsrommet kan elevene bli i stand til å utvikle seg til å bli "agent i eget liv" (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24; Bandura, 1997).

5.2.6 Se meg som den ene sammen med de andre, lærer

Skolens oppgave er blant annet å utvikle enkelteleven til å bli et selvstendig individ, samtidig som individet skal inngå i, og utvikle seg i fellesskapet. Dette er det Imsen (2016) omtaler som den identitetsskapende- og likhetsskapende funksjonen til skolen (s. 200-201). Læreren må derfor legge til rette for at elevene kan utvikle seg som enkeltindivider, samtidig som de skal inngå i et sosialt klassefellesskap. For å kunne fungere godt i samspill med andre elever, samtidig ivareta sitt eget behov for selvstendighet er sosial og emosjonell kompetanse helt vesentlig (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 15). Et av våre hovedfunn viser betydningen av vennskap for elevenes opplevelse av inkludering, og for at elevene skal kunne inngå i nære vennsapsrelasjoner, må elevene beherske noen sosiale ferdigheter (Bergkastet et al.,

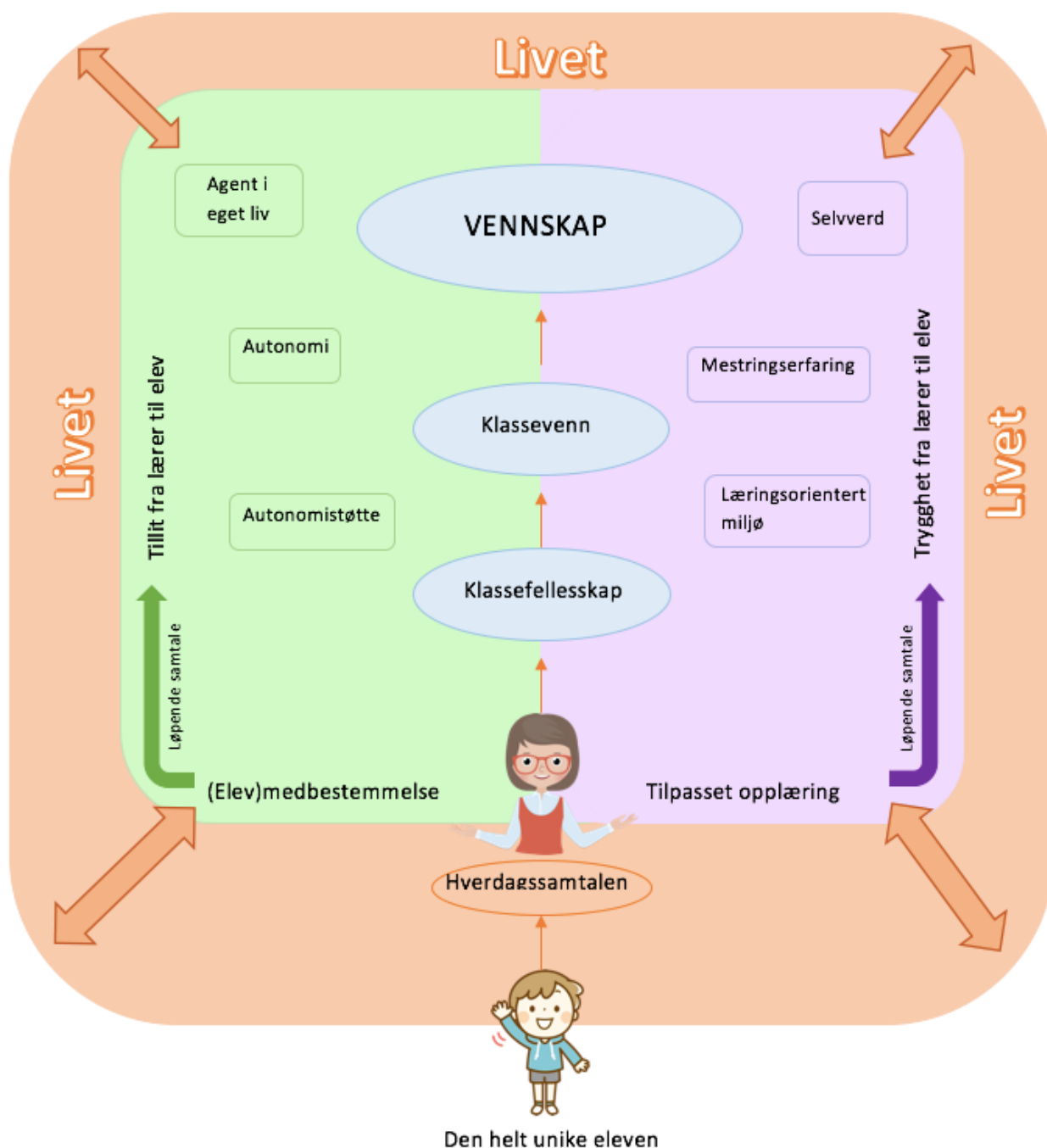
2015, s. 57). Dette viser viktigheten av at læreren må ha fokus på elevenes sosiale og emosjonelle utvikling, så vel som faglig opplæring. En god lærer-elev-relasjon kan også påvirke relasjonene mellom elevene positivt, ved at læreren er støttende og en god rollemodell (Havik, 2018, s. 119). Å legge til rette for relasjoner mellom elevene viser seg gjennom våre funn å være en av lærerens viktigste oppgaver for å skape et inkluderende læringsmiljø.

Sosial og emosjonell kompetanse er også viktig for å skape et godt klassefelleskap. I empirien kommer det fram at flere av elevene omtaler klassemiljøet sitt som positivt, ved at de hjelper hverandre, det er hyggelig å være i klassen og at de har mange å samarbeide med. Dette kan tyde på at elevene i studien føler tilhørighet til klassen. I et klassefelleskap er det også viktig at elevene føler seg betydningsfulle. For å føle seg betydningsfulle må elevene ifølge Prilleltensky (2020) erfare to psykologiske behov: å føle seg verdifull og å føle at man tilfører andre en verdi (s. 16). Hvis læreren anerkjenner elevene for deres bidrag i fellesskapet, kan elevene oppleve å være en verdi for andre, og dermed oppleve å være betydningsfulle. Dette kan styrke elevenes følelse av tilhørighet. I empirikapittelet ble det presentert noen elevutsagn av Adina og Josef (4.3.1) som forteller at de har opplevd og blitt anerkjent av læreren for sine bidrag til det sosiale fellesskapet. Ved at læreren anerkjenner elevene som betydningsfulle for fellesskapet, er dette ifølge Bergnehr (2019) en viktig måte å se barn som aktører på (s. 49). Bergnehr (2019) snakker om to ulike måter å anerkjenne barn som aktører på, og som nevnt tidligere har barn gjennom å få medbestemmelse, blitt gitt innflytelse. Det er likevel viktig å se på barn som aktører gjennom deres påvirkning, og at læreren dermed forstår og anerkjenner elevene som medaktører i det sosiale fellesskapet (Bergnehr, 2019 s. 49).

Beskrivelsene elevene har om klassefelleskapet sitt, nevnt i avsnittet ovenfor, kjennetegner et godt og trygt klassemiljø. I et trygt klassefelleskap er forholdene lagt til rette for at elevene kan bli gode klassevenner. Bergkastet med flere (2015) forklarer at vi ikke kan tvinge elever til å bli venner, men ha fokus på elevene skal være trygge på hverandre og inkludere hverandre sosialt, noe som inngår i en god klassevenn (s. 57). Læreren har en viktig rolle i å skape dette klassefelleskapet, og ha tydelige forventninger om at elevene skal være gode klassevenner. Da kan elevene i større grad oppleve trygghet, tørre å være seg selv og føle seg inkludert i fellesskapet.

Qvortrup og Qvortrup (2018) forklarer at det er viktig å være bevisst på at det finnes ulike grader av inkludering/ekskludering (s. 810). Det vil si at elevene aldri er helt inkludert eller helt ekskludert fra et fellesskap, men befinner seg i spennet mellom. Inkludering og ekskludering henger sammen, som vil si at der det mulighet for deltakelse i fellesskapet, finnes det også en risiko for å bli ekskludert (Eriksen & Lyng, 2018, s. 63). Flere av elevene i studien beskrev erfaringer med inkludering, samtidig som noen av elevene uttrykte redselen for utestengelse. Søndergaard (2009) betegner denne redselen for utestengelse som ekskluderingsangst (s. 29). Vi tolker at elevenes frykt for ekskludering er så fremtredende fordi behovet for å føle seg inkludert i en gruppe er så betydningsfullt. Funnene våre samsvarer med funnene i studien til Øgård-Repål med flere (2017), som fant at elevene i deres studie var villige til å tilpasse seg, og gå på bekostning av den de er, for å passe inn i fellesskapet. Dette kan vi se i lys av det grunnleggende behovet vi mennesker har for å føle tilhørighet (Ryan & Deci, 2000, s. 68; Baumeister & Leary, 1995). Behovet for tilhørighet er så grunnleggende, at man dermed er villig til å endre den man er for å passe inn i de ulike fellesskapene.

5.3 En modell - inkludering sett fra elevenes perspektiv



Figur 1: Inkludering sett fra elevenes perspektiv

5.3.1 Forklaring av modellen

Modellen forklarer funnene vi har kommet fram til basert på erfaringene til elevene som tok del i denne studien. Elevene kommer inn i skolen som helt unike mennesker og møtes av læreren. For at de skal etablere en god lærer-elev-relasjon, må læreren ta

ansvaret for å bli kjent med eleven, og gjennom funnene våre viser hverdagssamtalen å ha stor betydning for denne relasjonen. På høyre side, i det lilla feltet i modellen beskrives det hvordan læreren kan legge til rette for elevenes faglige læring og utvikling. Gjennom det pedagogiske prinsippet tilpasset opplæring legger læreren til rette for å skape et læringsorientert miljø, der elevene kan oppleve mestringserfaringer, som i sin tur kan påvirke deres selvverd positivt. Det unike ved våre funn i denne studien er at elevene beskriver hvordan dette har betydning for deres inkluderingserfaringer i skolen, og altså hvordan den løpende samtalen mellom lærer og elev kan ha stor betydning i så måte. Dialogen med eleven om sin faglige læring og utvikling er en kontinuerlig prosess som læreren må jobbe med.

På venstre side, innenfor det grønne feltet i modellen beskrives viktigheten av (elev)medbestemmelse, som også er et pedagogisk prinsipp. Ved å legge til rette for (elev)medbestemmelse, der lærerens rolle er å være autonomistøttende slik at elevene kan ta selvstendige valg (autonomi), kan dette bidra til at elevene kan bli "agent i eget liv". I likhet med høyre side av modellen er det elevenes egne stemmer og funnene i denne studien som bekrefter betydningen av at dette inngår i lærerens profesjonsutøvelse. Her blir også den løpende samtalen læreren har med elevene om elevens medbestemmelse, og potensiale for å innta rollen som "agent i eget liv" viktig.

Læreren har også en viktig rolle for å skape et trygt og godt klassefellesskap. Hvis læreren lykkes med dette vil elevene kunne bli klassevenner, og dette er et godt utgangspunkt for at elevene kan inngå i nære vennsapsrelasjoner. Vennskap er det elevene i studien mener er det mest betydningsfulle for at de skal kunne føle seg inkludert. Det oransje feltet i modellen representerer elevenes livsverden som er til stede hele tiden, og læreren må altså anerkjenne denne, og forstå at det som skjer i livet til elevene påvirker skolelivet, og motsatt.

I tittelen på masteroppgaven, viser vi til et utsagn fra en av elevene som ga sin stemme til denne studien: "*Når jeg krangler med noen, så snakker jeg med læreren min.*". Dette utsagnet er valgt fordi det illustrerer inkluderingens kompleksitet. Elevene som ga sine stemmer til denne studien, forteller om erfaringer med inkludering der de fremhever at vennskap, det å håndtere utfordringer som kan oppstå i vennskap, samt lærerens støttende rolle har stor betydning. Med dette har modellen altså til hensikt å illustrere kompleksiteten rundt fenomenet inkludering, ved at det er mange forhold som har betydning, og som læreren må ha fokus på og justere sin praksis etter på samme tid, for at elevene skal kunne oppleve inkludering.

5.4 Erfaringer med å samtale med barn

Etter å ha gjennomført intervjuene satt vi igjen med flere verdifulle erfaringer med å samtale med barn. Det var flere tanker vi gjorde oss i etterkant av intervjuene, og det var både viktigheten av å snakke med barn, men også det paradoksale at vi etter fem år på lærerstudiet ikke har hatt denne typen samtaler med barn tidligere. Vi ble overrasket over hvor mye elevene delte med oss, at de åpnet seg opp om sårbare og sensitive temaer, og hvor reflekterte de var, både i forhold til seg selv og andre elever. Gjennom at elevene delte sine erfaringer og tanker med oss, fikk vi verdifull innsikt i elevperspektivet. Noen av elevene sa i intervjuene at de syntes det var lettere å snakke

med oss om en del vanskelige temaer, enn det hadde vært å snakke med læreren om det samme. Eksempler på temaer elevene tok opp var kringling med venner, særlig med et ønsket om at ingen skulle blande seg. Et annet tema var faglige utfordringer, ved at de følte seg dumme og redde for å stille spørsmål i timen. På forhånd hadde vi ikke sett for oss at elevene kom til å dele så mye personlig fordi vi var ukjente. Etter intervjuene satt vi igjen med motsatt opplevelse, nettopp det at var ukjente ble det trygge. Vi reflekterte over grunnen til dette, og tenkte at elevene kunne føle det trygt at de ikke skulle møte oss igjen, og at vi forsikret dem om at det de fortalte til oss, ikke ble sagt videre. I motsetning til mange lærere, som med god hensikt sikkert hadde ønsket å "gå videre med det", var ikke dette tilfellet i samtalen med oss. Inntrykket vi satt igjen med etter intervjuene var at noen av elevene hadde et behov og et ønske om å dele tanker og følelser med oss, uten at det blir tatt videre. Erfaringene vi sitter igjen med etter hele masterprosessen er mange. Likevel er det en erfaring vi ønsker å trekke fram som blir viktig i rollen som lærer i møte med elever - det å faktisk lytte til hva elevene ønsker. Det læreren kan tenke er for "elevens beste", er ikke nødvendigvis det samme som hva elevene *trenger*. Vi er likevel klar over at læreren har en del lovpålagte plikter, og dersom elevene deler noe med læreren som går innenfor disse pliktene, må læreren handle deretter (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4 og § 15-3). På bakgrunn av våre verdifulle erfaringer av å ha en nær samtale med barn, oppfordrer vi lærerutdanningene til å i større grad legge til rette for at alle lærerstudenter skal kunne få gjennomføre en elevsamtale i skolepraksis.

5.5 Et kristisk blikk på egen studie

Studien vår baserer seg på erfaringer fra ni elever som går på samme trinn med samme lærere. Det er derfor et begrenset utvalg av elevmangfoldet som finnes i skolen. Erfaringene elevene i studien hadde på intervjutidspunktene er de erfaringene som er representert i studien. Elevene kan i ettertid ha fått ny innsikt i, og andre erfaringer med inkludering og ekskludering, og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering. I denne forskningen har vi ikke fått innsikt i skolens inkluderingsarbeid sett fra skoleledelsen eller lærernes perspektiv. Vi har ikke data på "laget rundt barnet", eller hvordan spesialpedagogikken jobber målrettet med inkluderingsarbeid for elever som er i sårbare situasjoner, for eksempel elever med skolefravær. Som nevnt i metodekapitlet var det vanskelig å få tak i informanter med skolefravær. Siden funnene våre kun er basert på et trinn med elever med høyt skolefravær, kan vi ikke presentere funnene som elever med fravær sine erfaringer. Derfor har vi sett elevenes erfaringer i et forebyggende perspektiv for alle elever, der elever med skolefravær inngår. Funnene våre legger stor vekt på lærerens ansvar for å skape et inkluderende læringsmiljø. Som lærerstudenter forstår vi omfanget av dette ansvaret, og det er helt essensielt at læreren ikke blir stående med dette ansvaret alene. Studien vår har heller ikke hatt fokus på støttelaget rundt læreren, men for at læreren skal kunne gjennomføre en god inkluderende praksis er det mange andre faktorer som også har en viktig rolle. Dette er blant annet en støttende ledelse (Ainscow & Sandill, 2010), god samarbeidskultur, et inkluderende arbeidsmiljø og godt skole-hjem-samarbeid (Nilholm & Alm, 2010).

5.6 Studiens bidrag og videre forskning på feltet

Denne studien har belyst viktige elevperspektiver på inkluderingsarbeid i skolen. Særlig kommer lærerens viktige rolle som tilrettelegger for å skape et inkluderende fellesskap til syne gjennom elevenes erfaringer. Modellen vi har laget, som bygger på hovedfunnene i denne studien, viser hvordan inkluderingsarbeidet foregår på flere arenaer i elevenes liv. Det unike ved våre funn, som også vises i modellen er viktigheten av den løpende samtalen læreren har med elevene. Denne samtalen finner sted både gjennom hverdagssamtalen, men også i lærings situasjoner. Det er viktig at læreren skaper trygghet ved å støtte elevene i deres læring og utvikling, og samtidig viser tillit til at elevene kan utforske rollen som agent i eget skoleliv- og liv.

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor rammene av prosjektet "Sammen for inkludering i en mangfoldig skole", og inngår derfor som en liten del i en større helhet. Vi håper at prosjektet finner funnene i denne oppgaven nyttige. Særlig håper vi at de ni elevenes erfaringer med inkludering (og ekskludering), lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering, samt deres refleksjoner rundt å ha *den nære samtalen*, kan være viktige bidrag til den videre forskningen i prosjektet. Generelle erfaringer vi sitter igjen med etter å ha intervjuet elever, er viktigheten av å snakke med elever for å kunne få innsikt i nettopp elevens subjektive opplevelse av noe. Vi ønsker med dette å oppfordre til at videre forskning har større fokus på å inkludere barn i forskning som omgår barn, og at barneperspektivet er et viktig perspektiv.

5.7 Avsluttende refleksjoner

Vi har nå forsøkt å belyse erfaringer og perspektiver elevene i studien har på inkludering og ekskludering, og lærer-elev-relasjonens betydning for inkludering. Funnene våre viser viktigheten av lærerens rolle som en fasilitator til å skape et klasse miljø der elevene erfarer medbestemmelse innenfor et læringsorientert miljø. Læreren må se hele eleven og anerkjenne deres livsverden, for at elevene skal kunne utvikle et robust selvverd. Det er også viktig at elevene tilegner seg sosial og emosjonell kompetanse, som Lindbäck og Glavin (2020) mener er den viktigste kompetansen vi mennesker må ha, for å mestre eget liv (s. 15). Dette er også er betydningsfullt i elevenes prosess til å bli "agent i eget liv" (Bandura, 1997). Hvis læreren klarer å legge til rette for dette, bidrar det til å skape en inkluderende praksis, der elevene kan oppleve vennskap og tilhørighet.

Uthus (under publisering-b) peker på at i en helsefremmende skole må blant annet inkludering, myndiggjøring av elevene, positive lærer-elev-relasjoner og elevens sosiale og emosjonelle læring satses på. Funnene våre støtter opp under dette, ved at elevene i studien påpeker mange av de samme faktorene som viktige for deres trivsel på skolen og opplevelse av inkludering. Konteksten på studien er satt til et trinn med høyt skolefravær, så funnene våre kan derfor også ses i sammenheng med viktige forebyggende tiltak mot skolefravær. Det er likevel viktig å påpeke at inkludering ikke er noe elevene oppnår en gang for alle, men at inkludering er en pågående prosess som skolen må jobbe med kontinuerlig.

Litteraturliste

Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K. & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121.

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.

Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.

Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>

Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø. Faglig og sosialt*. Gyldendal akademisk.

Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap - en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 49-61.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>

Christensen, P. & James, A. (2008). Introduction: Researching Children and Childhood Cultures of Communication. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children. Perspectives and Practices*. (2. utg., s. 1-9). Routledge.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. (1.utg). Cappelen Damm.

Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen akademisk forlag.

Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget

Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer- elev- relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*. 1, 58-63.

Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 186-200). Gyldendal Akademiske.

Fjelnseth, M., & Sjølie, H. (2021). # Utenfilter-ensomhet og identitet på sosiale medier. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 18(2), 162-174.

Forente Nasjoner. (1989). *Barnekonvensjonen*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>

Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal-and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-240.

Havik, T. (2018). *Skolefravær: at forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal

Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.

Jørgensen, A.P.S. (2006). Den relationsorienterte lærer. I T. Ritchie (Red.), *Relationer i skolen, perspektiver på liv og læring*. (1.utg, s.7-22). Billetsø & Baltzer.

Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning. Om tilpasning, seleksjon og reproduksjon*. Unipub.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole*. Universitetsforlaget

Kvello, Ø. (2006). *Barns og unges vennskap: Empiri-og teorigjennomgang, en kvantitativ og kvalitativstudie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrened og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse.

Linder, A. (2019) *Profesjonell relasjonskompetanse. Stjernestunder i det relasjonelle universet*. Pedagogisk forum

Lindbäck, S. og Glavin P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget

Lund, A. B. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs? Lund, A. B. (Red.) *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (1. Utg. s. 28-47). Gyldendal Akademiske

Læringsmiljøseneteret. (2022, 28.mars). *Verdsetting av elevane si livsverd*. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskning/verdsetting-av-elevane-si-livsverd>

Madsbu, J. P. (2011). Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet? I Madsbu, J. P., Pedersen, M. (Red.), *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. (s. 13-32). Oplandske bokforl.

Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231-243. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05>

Mitchell, R.M, Kensler, L. & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school, *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135-154, DOI: 10.1080/13603124.2016.1157211

Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor?. *Spesialpedagogikk*, 48(4), 48-55.

NESH (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European journal of special needs education*, 25(3), 239-252.

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020–How can we improve our theories in order to change practice?. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370.

Noddings, N. (2001). The Caring Teacher. I I. Richardson (Red.), *Handbook of Research on Teaching*. (s. 99-105.). AERA.

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>

Olsen, M. I., & Holmen, L. (2018). *Tett på: Frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforlaget

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Persson, E. (2013). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1205-1220.

Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. American Psychological Association

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Prilleltensky, I. (2010). Child wellness and social inclusion: Values for action. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 238-249.

Prilleltensky, I. (2020). Mattering at the intersection of psychology, philosophy, and politics. *American Journal of Community Psychology*, 65(1-2), 16-34.

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.

Roberts, H. (2008). Listening to Children: and Hearing Them. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children. Perspectives and Practices*. (2. utg., s. 260-275). Routledge.

Roland, P. (2021). Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. (1.utg) Cappelen Damm Akademisk.

Ryan, R. & Deci, E., L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 55(1), 68-78.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Schmitz, V. (2019). Introduction: Answers to Axel Honneth. I V. Schmitz (Red.) *Axel Honneth and the critical Theory of Recognition* (s. 1-12). Plagrave Macmillan

Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3(2015), 11-15

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + Praksis*. Universitetsforlaget

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspress i skolen. I M. Uthus (Red.) *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 47-66). Gyldendal

Akademiske.

Skaalvik, S. & Skaalvik, C. (2020). Noen pedagogiske prinsipper for opplæring til selvstendighet. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet. Et sosialt kognitivt perspektiv*. (s. 77-91). Universitetsforlaget

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. (4.utg.). Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. & Lysebo M.O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.

Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational research review*, 9, 65-87.

Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School psychology review*, 38(1), 67-85.

Sunde, D. J. (2019). *Drømmelæreren*. Universitetsforlaget.

Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Red.), *Mobning. Social prosesser av afveje* (s. 21-58). Hans Reitzels Forlag

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen damm akademisk.

Ulvik, M. (2009). Slik eleven ser det – skolens bidrag i unge menneskers liv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(2), 97-109.

UNESCO. (1994, 7.-10. juni). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

Uthus, M. (2017a). Den inkluderende skolen. I M. Uthus (Red.) *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 130-150). Gyldendal Akademiske.

Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.) *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 157-180). Gyldendal Akademiske.

Uthus, M. (2020a). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal Akademisk.

Uthus, M. (2020b). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6.

Uthus, M. (under publisering-a). Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I M. Uthus (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til mestre egne liv.*

Uthus, M. (under publisering-b). Lærerens og spesialpedagogens helsefremmende arbeid i skolen. I M. Uthus (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til mestre egne liv.*

Uthus M. & Sivertsen, K. I. H. (under publisering). Den inkluderende skole. Samskapt kunnskapsutvikling fra ideologi til praksis. I A. B. Emstad (Red) *Samskapt kunnskapsutvikling i skolen. Der praksis og forsknings møtes.* Universitetsforlaget.

Westergård, E., Ertesvåg, S. K. & Rafaelsen, F. (2018). A preliminary validity of the classroom assessment scoring system in Norwegian lower-secondary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 566-584.

Øgård-Repål, A., Strand, S. A. & Karlsen, T. I. (2017). Karakterpress, kroppspress og gjengpress-Fokusgruppeintervju av jenter i 9. klassetrinn etter funn fra Ungdata-undersøkelsen. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 14(2), 109-120.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever/foresatte

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærerne

Vedlegg 4: Tabelloversikt fra analyseprosessen

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Sammen for inkludering i en mangfoldig skole](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

740555

Prosjekttittel

Sammen for inkludering i en mangfoldig skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode

20.04.2020 - 30.06.2023

[Meldeskjema](#) 

Dato

09.02.2022

Type

Standard

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 17.01.2022.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.01.2022. Behandlingen kan fortsette.

Det er blitt lagt til et nytt utvalg i skjema (utvalg 4). Tidligere vurdering for utvalg 3 vil også gjelde for utvalg 4.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos personverntjenester: Henrik Netland Svensen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever/foresatte

Forespørsel om deltakelse i masteroppgave innenfor forskningsprosjektet

“Sammen for inkludering i en mangfoldig skole”

Til elever og foresatte!

Vi er to masterstudenter på grunnskolelærerutdanning 1-7, med navn Mona Bredal-Thorsen og Emma Solberg, som skal skrive en masteroppgave om inkludering og skolefravær i skolen.

Vil du delta i forskningsprosjektet «Sammen for inkludering i en mangfoldig skole»?

Vi ønsker å spørre deg om du vil delta i et forskningsprosjekt. Prosjektet skal utvikle kunnskap om elevenes erfaringer med inkludering og relasjonen til læreren og hvordan dette kan forebygge skolefravær. Dette skrivet gir deg informasjon om hva prosjektet er, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med dette prosjektet er å få kunnskap om hvordan lærere kan bidra til å skape inkludering og gode relasjoner til elevene og hvordan dette kan forebygge skolefravær.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får dette brevet fordi skolen du går på er med i forskningsprosjektet Sammen for inkludering i en mangfoldig skole. Vi ønsker å få vite mer om hvordan du har det på skolen og relasjonen du har til læreren din, gjennom intervju. Vi er ikke opptatt av om du har fravær, og vil ikke stille deg spørsmål om det.

Hva innebærer det for deg å delta?

I intervjuet vil vi stille deg spørsmål om:

- hva du synes er en god lærer
- hva som skal til for at du har det bra på skolen
- hva du synes er fint og ikke så fint med skolen
- om du synes det er lett eller vanskelig å jobbe med oppgaver
- hvordan det er å være sammen med de andre elevene
- hva du synes om læreren din
- hva du tror at læreren din tenker om deg

Vi vil også spørre deg om hvordan du tror det ville være å snakke med læreren din om slike tema og om det kan gjøre en forskjell for hvordan du har det på skolen. Intervjuet vil tas opp på lydbånd og etterpå skrives om til tekst. Deretter slettes lydopptakene.

Det er frivillig å delta

Hvis du takker ja til å delta kan du likevel når som helst melde fra at du ikke vil delta. Du trenger ikke oppgi noen grunn, og det vil ikke få negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hvis du trekker deg underveis. Du eller dine foresatte kan melde fra til rektor eller prosjektleder Marit Uthus om du/dere ikke ønsker å delta.

Avslutning av forskningsprosjektet

Prosjektet avsluttes 30.06.2023, men vil be om forlengelse for lagring av anonymiserte data i tre år til; 30.06.2026.

Personvern og rettigheter

I hele prosjekttiden har du rett til å få vite hvilke personopplysninger vi har om deg, få utlevert kopi av intervjutranskripsjoner, få rettet og slettet personopplysninger om deg. Du kan også sende inn klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene dine. Opplysningene behandles konfidensielt og etter regelverket for personvern.

Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det betyr at vi ikke skal fortelle videre navnet ditt eller klassetrinn (bare om du er i småskolen/mellomtrinnet), eller andre personopplysninger om deg. Det kan imidlertid være mulig å forstå at vi samler inn data fra Huseby skole, i og med at dette er et universitetsskoleprosjekt. Vi vil ikke dele med læreren din det du forteller oss i intervju, med mindre du ønsker det selv. Det kan likevel hende at læreren din vil lese masteroppgaven og gjenkjenne at vi skriver om deg.

Intervjudataene blir lagret på vår private pc, men på NTNU sin server, og det er kun forskerne som har tilgang til dataen. Vi vil ikke bruke dataene til andre formål enn vi har fortalt om i dette skrivet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt og din/dine foresatte. Du kan sende inn klage om hvordan vi har behandlet personopplysningene dine. Ta da kontakt med forskerne, rektor, læreren din, personvernombudet eller Datatilsynet

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har på oppdrag fra NTNU/ILU vurdert at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

- Marit Uthus: prosjektleder NTNU/Institutt for lærerutdanning, mail: marit.uthus@ntnu.no, mobil [REDACTED]
- NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen, mail: thomas.helgesen@ntnu.no, mobil: [REDACTED]

- NSD/Norsk senter for forskningsdata: mail personverntjenester@nsd.no, telefon:

Med vennlig hilsen

Mona Bredal-Thorsen og Emma Solberg (masterstudenter) og Marit Uthus.

NTNU/ILU, Trondheim

Forskningsprosjektet

«Sammen for inkludering i en mangfoldig skole»

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Sammen for inkludering i en mangfoldig skole» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med masterstudentene som tas opp på lydbånd

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er helt avsluttet, 30.06.2026

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg som foresatt samtykker at opplysningene behandles frem til prosjektet er helt avsluttet, 30.06.2026

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærerne

Forespørsel om deltakelse i masteroppgave innenfor forskningsprosjektet

“Sammen for inkludering i en mangfoldig skole”

Til lærere!

Vi er to masterstudenter på grunnskolelærerutdanning 1-7, med navn Mona Bredal-Thorsen og Emma Solberg, som skal skrive en masteroppgave om inkludering og skolefravær i skolen.

Vil du delta i forskningsprosjektet «Sammen for inkludering i en mangfoldig skole»?

Vi ønsker å spørre deg om du vil delta i et forskningsprosjekt. Prosjektet skal utvikle kunnskap om elevenes erfaringer med inkludering og relasjonen til læreren og hvordan dette kan forebygge skolefravær. Dette skrevet gir deg informasjon om hva prosjektet er, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med dette prosjektet er å få kunnskap om hvordan lærere kan bidra til å skape inkludering og gode relasjoner til elevene og hvordan dette kan forebygge skolefravær.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får dette brevet fordi skolen du jobber på er med i forskningsprosjektet *Sammen for inkludering i en mangfoldig skole*. Vi ønsker å få vite mer om hvordan elever har det på skolen og relasjonen elever har til læreren sin, gjennom intervju. Vi vil derfor snakke om lærer-elev-relasjon i intervjuet og trenger samtykke på at dette er greit for deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det innebærer at du samtykker til at elever kan snakke om deg i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Hvis du takker ja til å delta kan du likevel når som helst melde fra at du ikke vil delta. Du trenger ikke oppgi noen grunn, og det vil ikke få negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hvis du trekker deg underveis. Du kan melde fra til rektor eller prosjektleder Marit Uthus om du/dere ikke ønsker å delta.

Avslutning av forskningsprosjektet

Prosjektet avsluttes 30.06.2023, men vil be om forlengelse for lagring av anonymiserte data i tre år til; 30.06.2026.

Personvern og rettigheter

I hele prosjektiden har du rett til å få vite hvilke personopplysninger vi har om deg, få utlevert kopi av intervjutranskripsjoner, få rettet og slettet personopplysninger om deg. Du kan også sende inn klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene dine. Opplysningene behandles konfidensielt og etter regelverket for personvern.

Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det betyr at vi ikke skal fortelle videre navnet ditt eller hvilken klasse du er lærer for (bare om det er på småskolen/mellomtrinnet), eller andre personopplysninger om deg. Det kan imidlertid være mulig å forstå at vi samler inn data fra Huseby skole, i og med at dette er et universitetsskoleprosjekt.

Intervjudataene blir lagret på vår private pc, men på NTNU sin server, og det er kun forskerne som har tilgang til dataen. Vi vil ikke bruke dataene til andre formål enn vi har fortalt om i dette skrivet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Du kan sende inn klage om hvordan vi har behandlet personopplysningene dine. Ta da kontakt med forskerne, rektor, personvernombudet eller Datatilsynet

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har på oppdrag fra NTNU/ILU vurdert at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

- Marit Uthus: prosjektleder NTNU/Institutt for lærerutdanning, mail: marit.uthus@ntnu.no, mobil [REDACTED]
- NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen, mail: thomas.helgesen@ntnu.no, mobil: [REDACTED]
- NSD/Norsk senter for forskningsdata: mail personverntjenester@nsd.no, telefon: [REDACTED]

Med vennlig hilsen

Mona Bredal-Thorsen og Emma Solberg (masterstudenter) og Marit Uthus.

NTNU/ILU, Trondheim

Forskningsprosjektet

«Sammen for inkludering i en mangfoldig skole»

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Sammen for inkludering i en mangfoldig skole» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at det kan bli sankket om deg i intervjuene med elever

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er helt avsluttet,
30.06.2026

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Tabeller fra analyseprosessen

Tabell 1

| Elev | Vennskap | Medbestemmelse | Trygg voksen | Hjemmeforhold - livsverden | Samtalens betydning |
|------|----------|----------------|--------------|-------------------------------|---------------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| 9 | | | | | |

Tabell 2

| Elev | Anerkjennelse | Hverdagssamtalen | Faglig mestring |
|------|---------------|------------------|-----------------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |

