



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Et inkluderende læringsmiljø

«Jeg jo heller utdanne en som blir en søkkanes likanes kar, enn at han blir jævlig god i matte»

Marte Alstad Knudsen og Anne Ulriksen

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. Mai 2019



Sammendrag

I denne masteravhandlingen har vi undersøkt hvilke refleksjoner lærere har rundt temaet inkluderende læringsmiljø, samt hvilke muligheter og utfordringer som er løftet frem som sentrale i dette arbeidet. Forskningen er av kvalitativ karakter med en hermeneutisk tilnærming. I denne studien har vi gjennomført to intervjuer av kontaktlærere ved fjerde trinn, som senere er analysert med en temasentrert tilnærming. Funnene fra analysen ble drøftet i lys av teori og forskning, hvor resiprok determinisme av Bandura (1977, s. 194) har vært vårt epistemologiske grunnlag. Hovedelementer som synes særlig relevante i arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø er et godt samarbeid med hjemmet, et felles sett verdier i klasserommet og en nær lærer-elev-relasjon som baserer seg på tillit, anerkjennelse og respekt, samt at elevene regelmessig opplever autentisk mestring. Dessuten synes det relevant for læreren å være bevisst på at elevene både skal dannes til å bli mennesker som trives og er trygge, samtidig som de skal utdannes med formål å bidra til samfunnet.

Forord

Et femårig studieløp ved UiT- Norges arktiske universitet nærmer seg slutten, og masteren leveres før vi vet ordet av det. Å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø er noe vi finner svært interessant i den videre utviklingen av våre teoretiske og etter hvert mer praktiske kunnskaper og ferdigheter. Dessuten synes vi det virket interessant å undersøke fordi temaet får mye fokus i ny Overordnet del, og vi ønsker derfor å kunne bidra til lærerprofesjonen i forberedelsene av implementeringen av Overordnet del.

I løpet av studietiden er det mange forelesere som har skapt engasjement, motivasjon og bidratt til å tilrettelegge for vår profesjonelle og ikke minst kritiske utvikling. Disse foreleserne fortjener en stor takk.

Det er mange som har bidratt i vårt arbeid med denne masteren, og vi ønsker spesielt å takke lærerne som har bidratt med sine refleksjoner slik at masteren vår ble mulig å gjennomføre.

Vi ønsker også å gi en stor takk til vår veileder Yvonne Sørensen, samt biveileder Thor Øyvind Nilsen, for gode og konstruktive tilbakemeldinger i den krevende og givende prosessen det har vært å skrive en masteravhandling. Dessuten ønsker vi å takke Willy Vestå for at han har tatt seg tiden til å lese korrektur på avhandlingen vår.

Videre vil takke våre medstudenter for alle de fine pausene, som til tider har vært litt for lange, og den gode stemningen på masterkontoret som har vært preget av sang, latter, diktlesning fra den lille boken, trening, pusling og mye, mye mer.

Ikke minst ønsker vi å takke hverandre for alle hyggelige og lærerike stunder som vi aldri ville vært foruten!

Marte Alstad Knudsen og Anne Ulriksen, mai 2019

Innhold

Sammendrag	III
Forord	V
1 Innledning	1
1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet.....	2
1.2 Veien til forskningsspørsmålet	3
1.2.1 Begrepsavklaring – Inkluderende læringsmiljø.....	5
1.2.2 Operasjonalisering	6
1.3 Masteravhandlingens oppbygning	7
2 Forskningsgjennomgang	9
2.1 Inkluderende pedagogikk i klasserommet	10
2.2 Lærerens kompetanse	12
2.3 Oppsummering og plassering av studien	14
3 Teori og faglitteratur.....	17
3.1 Resiprok determinisme – Albert Bandura	17
3.1.1 Forventning om mestring	18
3.2 Læringsmiljø.....	21
3.2.1 Klasseledelse og lærerrollen	23
3.2.2 Lærer-elev-relasjon	24
3.2.3 Tilpasset opplæring	25
3.2.4 Hjem-skolesamarbeid.....	26
4 Forskningsdesign og metode.....	29
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring	29
4.2 Semistrukturert intervju.....	29
4.2.1 Utforming av intervjuguide	30
4.2.2 Gjennomføring av intervju	31
4.3 Utvalg og tilgang til feltet	32
4.4 Analysemetode	33
4.5 Studiens kvalitet.....	36
4.5.1 Reliabilitet	36
4.5.2 Validitet.....	37

4.5.3	Forskningsetiske betraktninger	38
5	Analyse, tolkning og oppsummering av funn	41
5.1	Hjem-skolesamarbeid	41
5.1.1	Oppsummering av funn	44
5.2	Verdier i klasserommet	45
5.2.1	Oppsummering av funn	46
5.3	Lærer-elev-relasjon	46
5.3.1	Oppsummering av funn	48
5.4	Tilpasset opplæring	49
5.4.1	Oppsummering av funn	52
6	Drøfting	53
6.1	Et samlet oppdrageransvar – et nødvendig grunnlag i arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø	53
6.2	Et felles verdigrunnlag og nære relasjoner – en forutsetning for et inkluderende læringsmiljø	59
6.3	Sosial inkludering og faglig utvikling – et nødvendig grunnlag for et inkluderende læringsmiljø	65
7	Avslutning	73
7.1	Styrker og svakheter	75
7.2	Veien videre	75
	Referanser	i
	Vedlegg 1	v
	Vedlegg 2	vii
	Vedlegg 3	viii
	Vedlegg 4	xi
	Vedlegg 5	xii
	Vedlegg 6	xiii

1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er inkluderende læringsmiljø. Arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø er elementært og legger grunnlaget for læring og trivsel i skolen (Bergkastet, Duesund & Westvig, 2015, s. 11). Å tilrettelegge for et faglig og sosialt inkluderende læringsmiljø er imidlertid krevende, men sentralt i en lærers arbeidsdag, og innebærer å arbeide aktivt med tilpasset opplæring, relasjoner mellom lærer og elev, relasjoner mellom elevene, samarbeid med hjemmet og så videre (Bergkastet mfl., 2015, s. 12-13). Formålet med denne avhandlingen vil derfor være å fokusere på mulighetene og utfordringene i lærernes arbeid, der faglige og sosiale aspekter må arbeides med på ulike nivåer for å oppnå et inkluderende læringsmiljø.

Egeninteressen og motivasjonen for denne studien bunner i et behov for å utvikle våre kunnskaper om hvordan lærere tilrettelegger for elevenes læringsmiljø. Vi anser forskning på dette temaet som relevant for oss som nyutdannede lærere, fordi den norske skolen er bygget på et prinsipp om at fellesskap er viktig, noe som ivaretas dersom læringsmiljøet er inkluderende (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). I løpet av utdanningen vår har vi lært mye teori, lest litteratur og tilegnet oss en forståelse av begrepene i en teoretisk forstand. I utgangspunktet hadde det vært fint å lage en idébank med en oppskrift for hvordan lærere på best mulig måte kan sørge for å inkludere samtlige elever i en klasse. Dette er dessverre en utopi, men vi finner det interessant å undersøke temaet inkluderende læringsmiljø. På denne måten kan vi få et bedre utgangspunkt til å takle de praktiske utfordringene vi møter på, og får muligheten til å lære av andres erfaringer og refleksjoner. Vi håper denne forskningen vil bidra med noen refleksjoner som kan være interessante for andre lærere i det viktige arbeidet med tilrettelegging av inkluderende læringsmiljøer i skolen.

I fortsettelsen i dette kapittelet vil vi introdusere aktualiteten temaet har i dag. Her inngår læringsmiljø på generell basis, politiske føringer slik som Opplæringslova, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), og Overordnet del av Læreplanverket (2020). Videre vil vi presentere relevant forskning for å argumentere for valg av forskningsspørsmål og formålet med studien. Deretter følger en begrepsavklaring av *inkluderende læringsmiljø* og en spesifisering av meningen bak faglig og sosial inkludering. Deretter vil vi kort vise til hvordan forskningsspørsmålet er operasjonalisert før vi avslutningsvis for dette kapittelet presenterer studiens oppbygning i en kapitteloversikt.

1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet

Inkluderende læringsmiljø er et tema som synes å være sentralt i dagens skole. I Norge er det obligatorisk for alle barn å følge det tiårige skoleløpet som er lagt opp i § 2-1 «Rett og plikt til grunnskoleopplæring» (Opplæringslova, 1998), noe som gjør skolen til en sentral sosialiseringarena (Bergkastet mfl., 2015, s. 12). Tilretteleggingen for å skape et miljø der alle aktørene kan være trygge og inkludert i fellesskapet blir dermed svært viktig. Dette innebærer et miljø der hver enkelt elev, og klasse, kan bli den beste utgaven av seg selv, både faglig og sosialt, noe som videre gir gode rammer for læring (Bergkastet mfl., 2015, s. 11). Viktigheten av et trygt og godt miljø bekreftes også av Opplæringslova. § 9A-2 «Retten til eit trygt og godt skolemiljø» (Opplæringslova, 1998) gir samtlige elever i norsk skole retten til et miljø som oppleves trygt og godt, og som fremmer helse, trivsel og læring. Lærere og andre ansatte i skolen er derfor pliktige til å arbeide med å tilrettelegge for et best mulig miljø for elevene.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 tar også for seg viktigheten av et godt læringsmiljø, under Prinsippene for opplæring. I kapittelet Prinsippet om sosial og kulturell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3), som er Utdanningsdirektoratets utdypning av § 9A-2 i Opplæringslova (1998) beskrives verdsetting av mangfold som grunnleggende, og skal respekteres og verdsettes i et inkluderende sosialt fellesskap med en god læringskultur. Elevene skal kunne delta i et læringsmiljø med rom for å uttale sine meninger. Dette innebærer at elevene får muligheten til å utvikle sin identitet og selvinnsett, samt en respekt for kultur og samfunn. Disse verdiene er grunnleggende for grunnskolen og går derfor igjen i flere prinsipper, blant annet i Prinsippet om tilpasset opplæring som en del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4).

Viktigheten av å oppleve å bli inkludert i et læringsmiljø, bekreftes dessuten av flere undersøkelser og rapporter (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16; NOU 2015: 8, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2013). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (heretter NIFU) har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet undersøkt hvilke kjennetegn som er gjeldende for skoler som gjør det bra på nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2013). For å finne svar på dette, foretar de en analyse av resultatene av elevundersøkelsen og nasjonale prøver. Et av fellestrekkene NIFU viser til i sin rapport, er at elevene som skårer godt på nasjonale prøver også opplever å være en del av et læringsmiljø som blant annet er inkluderende og faglig fokusert (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette viser

seg fortsatt å være aktuelt ettersom det bekreftes i Stortingsmelding 21. *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, som beskriver at et inkluderende læringsmiljø er hensiktsmessig både for elevenes trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Elevenes læringsresultater påvirkes med andre ord av skolens arbeid med inkludering.

I skrivende stund er det mye fokus på fagfornyelsen. Herunder vil en ny Overordnet del avløse den Generelle delen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Endringene vil tre i kraft trinnvis fra høsten 2020, men Overordnet del er allerede fastsatt og beskriver grunnsynet for pedagogisk praksis i grunnskolen, noe som innebærer at lærerne vet hvilket overordnet fokus som vil være gjeldende i nær fremtid (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Det nye Læreplanverket (2020) baseres på en rapport som er skrevet på bestilling fra Kunnskapsdepartementet. Denne rapporten redegjør for hvilke elementer som kan komme til å være viktige i fremtidens skole (NOU 2015: 8, 2015). I Overordnet del av det nye Læreplanverket beskrives Inkluderende læringsmiljø som det første av prinsippene for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16), hvilket tilsier et politisk ønske om et kontinuerlig arbeid med inkluderende læringsmiljø i skolen. Derfor kan en si at verdiene fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) videreføres ved at mangfold skal anses som en ressurs for fellesskapet.

Lærere er altså pliktige til å følge Opplæringsloven bestemmelser når det gjelder å skape et trygt og godt læringsmiljø. Det er videre utdypet i Prinsippet om sosial og kulturell kompetanse i generell del av Læreplanen for Kunnskapsløftet fra 2006, hvor elever skal utvikle identitet og selvinnsikt i et inkluderende og sosialt fellesskap. Viktigheten av dette bekreftes dessuten i flere undersøkelser og rapporter. Ikke minst vil temaet inkluderende læringsmiljø videreføres i ny Overordnet del av Læreplanverket (2020), som vil være gjeldende fremover. Temaet inkluderende læringsmiljø synes derfor å være aktuelt i norsk utdanningssektor.

1.2 Veien til forskningsspørsmålet

Inkludering blir ofte trukket frem i ulike rapporter og studier som elementært for et best mulig utgangspunkt for læring og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16; Nordahl mfl., 2018; NOU 2015: 8, 2015). I eksisterende forskning på feltet synes det fremtredende at det er mange ulike avhandlinger som tar for seg temaene inkludering og/eller læringsmiljø. Det blir samtidig tydelig at det eksisterer mye forskning på inkludering og læringsmiljø, men at disse i stor grad er plassert innenfor det spesialpedagogiske feltet (Florian & Black-Hawkins, 2011; Haug, 2017;

Nordahl mfl., 2018), og representerer både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Bakgrunnen for forskningen til Nordahl mfl. (2018, s. 5) er å øke inkluderingen i skolen, da dette er viktig for elevenes utvikling. Videre ser vi at det er skrevet flere avhandlinger som er spesifikt rettet mot hvilke metoder lærere kan anvende i arbeidet med læringsmiljøet, slik som drama (Sæbø, 2009) og friluftsliv (Lauritzen, 2010). Samtidig er det mange rapporter som vurderer ulike programmer for utbedring av læringsmiljøer som prøves ut i skolen, slik som «Læringsmiljø og pedagogisk analyse-modellen» (Sunnevåg, 2016), «Bedre læringsmiljø» (Helgøy & Homme, 2014), samt «PALS» (Aasheim, Patras, Eng & Natvig, 2018), hvor den sistnevnte fokuserer mer spesifikt på utvikling av sosial kompetanse.

Mette Molbæk (2017) har på sin side sett på sammenhengen mellom inkluderingsarbeid i praksis og betydningen av god klasseledelse, for å belyse hvilke utfordringer og muligheter som lærere kan møte på i dette arbeidet. Hun påpeker at det er et sterkere søkelys på det viktige arbeidet med å inkludere mangfoldet av elever, men at det mangler forskning som kan si noe eksplisitt om hvordan lærere skal utføre dette arbeidet (Molbæk, 2017, s. 1048). Molbæk (2017, s. 1048) beskriver læreres frustrasjon over at de ikke føler seg godt nok forberedt til å etterleve kravet om inkludering, og etterspør mer utdanning og økt kunnskap om emnet. Samtidig fremstiller hun en hypotese om at inkludering er fundamentalt i valgene som gjøres før, under og i etterarbeidet knyttet til undervisning. Systematisk arbeid rundt, og økt refleksjon om, disse valgene kan føre til økt læring, både faglig og sosialt (Molbæk, 2017, s. 1049).

Inkluderende læringsmiljø synes videre, som tidligere nevnt (se kapittel 1.1) å være et tema som både er aktuelt i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2015) og Overordnet del av Læreplanverket for 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16). Eksisterende forskning på feltet synes til tross for dette i stor grad å være spesialpedagogisk rettet. Det å forske på både inkludering i ordinær undervisning (Nordahl mfl., 2018, s. 264) og undersøke lærers refleksjoner rundt egen praksis (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 814) for å skape større bevissthet og utvikling av lærernes kompetanser synes dermed relevant (Molbæk, 2017, s. 1049).

Formålet med denne studien blir derfor å undersøke temaet «inkluderende læringsmiljø», samt drøfte mulighetene og utfordringene som ligger i dette arbeidet. Forskningsspørsmålet for denne avhandlingen er dermed som følger:

Hvilke refleksjoner har lærere knyttet til å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, og hvilke muligheter og utfordringer løftes frem som sentrale i dette arbeidet?

1.2.1 Begrepsavklaring – Inkluderende læringsmiljø

Inkluderende læringsmiljø fremstår som det mest sentrale begrepet i denne studien. I dette delkapittelet redegjøres det derfor for betydningen bak begrepet inkluderende læringsmiljø. Det er ulike måter å forstå begrepene inkludering og læringsmiljø på. Derfor er det hensiktsmessig å redegjøre for hvilken forståelse og definisjoner denne oppgaven bygger på, for å forstå våre funn. Til å begynne med redegjør vi for begrepet inkludering, før det settes i sammenheng med læringsmiljøbegrepet.

Inkludering av mangfold er ansett som essensielt for fellesskapet i den norske skolen, fordi hver av oss bidrar med ulike kompetanser (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Vi lærer av hverandre hele tiden, og ingen er like. Dette må respekteres og ikke minst verdsettes i skolen som en del av inkluderingen i det faglige- og sosiale samspillet. Inkludering omtales som limet i relasjonene mellom elevene, og må arbeides med kontinuerlig da det ikke er en statisk opplevelse (Håstein & Werner, 2014, s. 21). For elevene innebærer dette å oppleve sosial tilhørighet og fellesskap gjennom å mestre de ulike rollene elevene trer inn i (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Videre må opplæringen være tilpasset elevenes forutsetninger og behov, noe som vil bidra til faglig og personlig utvikling (Læringsmiljøsenderet, 2017). Det motsatte er ekskludering, som virker hemmende for elevenes utvikling, ettersom opplevelsen av trygghet blir fraværende.

Læringsmiljø er et komplekst begrep som defineres noe ulikt av ulike aktører. Vi anser det naturlig å redegjøre for Utdanningsdirektoratet sin definisjon av begrepet, ettersom deres oppgave blant annet er å forvalte opplæringsloven som samtlige lærere må forholde seg til: «Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Slik vi forstår det, inkluderes ikke elevenes opplevelser på fritiden i denne definisjonen, til tross for at disse også kan ha innvirkning på deres skolehverdag. En aktør som tar hensyn til elevenes fritid og deres innvirkning på læringsmiljøet er Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 195), som definerer læringsmiljø «[...] som alt som har betydning for elevenes opplevelse av skolen og for deres læring i skolen». Denne avhandlingen vil støtte seg til Skaalvik og Skaalvik sin

definisjon, fordi vi er av den oppfatning at elevenes opplevelse av skolen i stor grad blir påvirket av det som skjer på fritiden.

Definisjonen innebærer også fysiske forhold ved skolen, politiske bestemmelser og lignende, men på bakgrunn av vårt forskningsspørsmål som begrenses til lærerens refleksjoner rundt arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, vil vi i denne avhandlingen fokusere på de elementene som læreren rår over. Innholdet i læringsmiljøbegrepet begrenses derfor til: klasseledelse, relasjoner mellom elevene og mellom elev og lærer, hjemskolesamarbeid og samarbeid med ledelsen. Disse kategoriene er valgt ut på bakgrunn av Utdanningsdirektoratet (2016) sine kjennetegn for et godt læringsmiljø. Samtidig ønsker vi å spesifisere at læringsmiljøet må være inkluderende for at det skal være godt. Dette valget gjøres med bakgrunn i flere faktorer, deriblant beskriver styringsdokumenter for skolen viktigheten av at samtlige elever blir inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Utdanningsdirektoratet, 2015). Videre ivaretar inkluderingsbegrepet viktige elementer av hva vi tolker som essensielt for et hensiktsmessig læringsmiljø, herunder opplevelsen av å delta i et fellesskap, både i en faglig og en sosial kontekst. I kapittel 3.2 vil vi redegjøre nærmere for begrepets betydning.

1.2.2 Operasjonalisering

Forskningsspørsmålet for denne avhandlingen er som tidligere nevnt: Hvilke refleksjoner har lærere knyttet til å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, og hvilke muligheter og utfordringer løftes frem som sentrale i dette arbeidet? Denne formuleringen er åpen på bakgrunn av at vi ønsker at tilretteleggingen av inkluderende læringsmiljø skal stå i fokus, og at aspektene rundt dette ikke trenger å være åpenbare fra vår side, men skal vektlegge lærernes refleksjoner. Studiens forskningsdesign og forskningsprosess vil belyses inngående i kapittel 4. Vi vil likevel kort presentere hvordan vi har operasjonalisert studiens forskningsspørsmål. Forskningsdesignet vi har konstruert og som synes relevant for å operasjonalisere studiens forskningsspørsmål, er av kvalitativ art og baserer seg på en hermeneutisk tilnærming (se kapittel 4.1). Datainnsamlingen består av semistrukturerte intervjuer (se kapittel 4.2) av utvalget som består av to lærere (se kapittel 4.3), og analysen av intervjuene vil være temasentrert (se kapittel 4.4). I kapittel 6 vil vi drøfte de empiriske funnene fra analysen (se kapittel 5) med utgangspunkt i relevant teori og forskning.

1.3 Masteravhandlingens oppbygning

Oppbygningen av denne masteravhandlingen inneholder syv hovedkapitler, herunder flere delkapitler. Hvert kapittel innledes med en kort beskrivelse av hva som er hensikten med kapittelet, og valgene som er gjort har kontinuerlig vært begrunnet i forskningsspørsmålet.

Kapittel 1 inneholder en beskrivelse av bakgrunnen for vårt valg av tema, samt hvordan forskningsspørsmålets utforming og spesifiseringen av denne er kommet til. Deretter følger en redegjørelse av relevante begreper, slik at forskningsspørsmålets innhold blir tydelig for leseren.

Kapittel 2 er en forskningsgjennomgang hvor vi tar for oss et utvalg av forskning på feltet, herunder viktigheten av inkludering, et godt læringsmiljø, samt hvordan dette bør praktiseres eller ikke. Avslutningsvis for kapittelet oppsummeres forskningen før vi plasserer vår studie i det gjeldende forskningsfeltet.

Kapittel 3 redegjør for avhandlingens teoretiske grunnlag, samt redegjøres det for hvorfor og i hvilke sammenhenger disse teoriene er valgt ut som hensiktsmessige.

Kapittel 4 har tittelen Forskningsdesign og metode, og er en forklaring av de metodiske valg som er gjort på bakgrunn av forskningsspørsmålet. Herunder beskrives studiens vitenskapelige forankring og vår metodologiske tilnærming. Videre redegjøres det for utvalget, og valg av antall intervjupersoner og hvordan disse ble valgt ut. Deretter redegjøres det for valg av intervju som datainnsamlingsmetode, samt planleggingen og gjennomføringen av prosessen. Det påfølgende delkapittelet beskriver analysemetoden og prosessen dette innebar, før vi gir en vurdering av studiens kvalitet.

Kapittel 5 omhandler analyse og våre fortolkninger rundt intervjupersonenes refleksjoner. Dette kapittelet er strukturert med utgangspunkt i hovedkategoriene som fremkommer i analysemetoden, som beskrives i kapittel 4.5, samt oppsummeres samtlige av delkapitlene.

Kapittel 6 inneholder avhandlingens drøftingsdel, og funnene drøftes i lys av teori og forskning. Dette kapittelet struktureres ut fra funnene som er beskrevet i kapittel 5, og avsluttes med en besvarelse av forskningsspørsmålet.

Kapittel 7 er en sammenfatning av masteravhandlingens funn, samt hvordan vår forskning kan virke bidragende til forskningsfeltet, herunder en kort beskrivelse av styrker og svakheter ved forskningen. Avslutningsvis kommenterer vi hva som kan være interessant å forske videre på.

2 Forskningsgjennomgang

I denne studien søker vi som tidligere nevnt å finne svar på hvilke refleksjoner lærere har knyttet til arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, samt hvilke muligheter og utfordringer som ligger i dette. Dermed er det relevant å presentere et utvalg forskning fra fagfeltet for å få oversikt, samt plassere studien i det allerede eksisterende forskningsfeltet. Utvelgelsen av relevante studier er gjort i to omganger. I første omgang ble det valgt ut to sentrale temaer som er relevante for forskningsspørsmålet å undersøke nærmere. Temaene er valgt på bakgrunn av vår forståelse av hva som er sentrale elementer i forskningsspørsmålet, herunder å tilrettelegge for inkludering, samt læreres rolle i dette. Forskningsgjennomgangen er strukturert i de utvalgte temaene, som er følgende: Inkluderende pedagogikk i klasserommet og Læreres kompetanse. Temaene favner om pedagogikken og kompetansen som læreren innehar, og som nevnt i begrepsavklaringen er avgrensningen gjort i forhold til hva læreren rår over knyttet til arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø.

I neste omgang satte vi noen kriterier for studiene vi har valgt å presentere. Herunder synes det relevant at begge temaene representeres av et internasjonalt - og et nordisk perspektiv, fordi vi forventer at den internasjonale forskningen har noen likhetstrekk med den nordiske. Videre kan kvantitativ forskning bidra med et mer representativt grunnlag for videre drøfting knyttet opp mot læreres kompetanse. I utvelgelsen under temaet Inkluderende pedagogikk anser vi det derimot som mer relevant å redegjøre for forskning som representerer både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming. Pedagogikk kan være interessant å få et mer dyptgående innsyn i, fordi praktisert pedagogikk kan innebære individuelle forskjeller, både i metoder og prioriteringer. Alle studiene er publisert etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), som vi vurderer som nødvendig av den grunn at skolen er i utvikling, og at forskning gjort før dette i noen tilfeller kan være utdatert.

Kapittelet er som nevnt inndelt etter tema, og under delkapittel 2.1 Inkluderende pedagogikk presenteres en skotsk empirisk studie som er gjort av Florian og Black-Hawkins (2011), hvor de forsker på læreres tilrettelegging for inkludering i klasserommet. Deretter følger en rapport som er gjennomført av en ekspertgruppe ledet av Thomas Nordahl, med formål å vurdere praktiseringen av inkluderende fellesskap i norsk skole (Nordahl mfl., 2018). Neste delkapittel, 2.2 Læreres kompetanse, innebærer en beskrivelse av elementer fra Hatties metastudie som tar for seg ulike temaer som har innvirkning på elevenes læring og læringsmiljø (Hattie, 2013b;

Hattie & Yates, 2014). Avslutningsvis presenterer vi en systematisk forskningsgjennomgang som er gjennomført av Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt og Østergaard (2008) for Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning på bestilling av Kunnskapsdepartementet. Denne tar utgangspunkt i hvilke kompetanser hos lærere som har innvirkning på elevenes læringsutbytte i ordinær undervisning.

Avslutningsvis for kapittelet beskriver vi hvordan vår studie kan bidra til forskningsfeltet, samt plasserer seg i forhold til eksisterende forskning.

2.1 Inkluderende pedagogikk i klasserommet

Den første studien vi presenterer er gjennomført av Florian og Black-Hawkins (2011), hvor de undersøkte læreres arbeid med inkluderende pedagogikk i klasserommet. Deres forskning baserer seg på kvalitative intervjuer og observasjoner av elleve lærere, deres klasser samt enkelte andre ansatte rundt klassen ved to skoler i Skottland (Florian og Black-Hawkins, 2011, s. 813).

Innledningsvis i artikkelen beskriver de et behov for forskning på hvordan lærere arbeider praktisk med inkluderende pedagogikk. Forskningen tar utgangspunkt i et vidt inkluderingsbegrep hvor de grunnleggende verdiene i studien bygger på at samtlige elever skal oppleve å bli inkludert i fellesskapet, både i faglige og sosiale settinger. Florian og Black-Hawkins (2011, s. 821) påpeker at lærerne må tilrettelegge for en undervisning hvor samtlige elever kan følge samme opplegg. Dette krever at oppgavene er åpne, og at elevene kan ta utgangspunkt i egne forutsetninger for å mestre oppgavene, samt ha medbestemmelse i ulike elementer av fremgangsmåtene (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 821).

Florian og Black-Hawkins (2011, s. 813) kommer frem til at lærere møter på mange utfordringer og dilemmaer i arbeidet med inkluderende pedagogikk. Herunder beskrives skolens rammefaktorer som en mulig begrensning (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 819), samt at lærere ikke er godt nok forberedt til å møte de utfordringene som ligger i å inkludere elever med spesielle behov innenfor spesialpedagogikken, fordi disse skal inkluderes på lik linje med sine medelever (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 826). I studien beskriver de blant annet to ulike metoder som kan være til hjelp i inkluderingsarbeidet: “work choice” og “play zone”, som begge involverer høy grad av elevmedvirkning, med tilrettelegging for elever med

spesielle behov, både i faglig aktivitet og i lek. Forskerne konkluderer med at disse metodene er hensiktsmessige i inkluderingsarbeidet, fordi samtlige elever får medbestemmelse i aktivitetene og like rammebetingelser for oppgavene, og inkluderes derfor i fellesskapet (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 820).

Det nordiske perspektivet for temaet inkluderende pedagogikk ivaretas av en ekspertgruppe som fikk i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å skrive en rapport med formål å avdekke hvordan tilbudet med særskilt tilrettelegging praktiseres i norsk skole (Nordahl mfl., 2018). Det overordnede målet med ekspertgruppens arbeid var å bidra til at barn og unge som har behov for spesialundervisning får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole. I tillegg skulle ekspertgruppen forsøke å finne de best egnede inkluderende virkemidlene og tiltakene for sikre dette tilbudet (Nordahl mfl., 2018, s. 7).

For å oppnå formålet med rapporten måtte ekspertgruppen først avdekke de overordnede utfordringene som skoler, lærere og spesialpedagoger står overfor. Denne rapporten konkluderte med at det spesialpedagogiske tilbudet er ekskluderende og lite funksjonelt, og fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge, noe som forsterkes ved at personellet som utfører spesialundervisning i rundt 50 prosent av tilfellene mangler tilstrekkelig kompetanse (Nordahl mfl., 2018, s. 215). Undervisningen utføres ofte av assistenter eller av voksne som ikke har spesialpedagogisk kompetanse, samtidig som en vet at kompetanse er helt avgjørende for barn og unges læring (Nordahl mfl., 2018, s. 215). Dessuten ventes det for lenge før tiltakene iverksettes, som ikke er i samsvar med prinsippet om tidlig innsats¹ (Nordahl mfl., 2018, s. 216).

Ekspertgruppen påpekte derfor behovet for en markant omlegging av utdanningssystemet (Nordahl mfl., 2018, s. 8). Dette forutsetter at spesialpedagogiske tiltak i større grad bør være proaktive, der et tett samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger ser ut til å være en forutsetning for å lykkes med inkludering og tilpasset opplæring for samtlige elever (Nordahl mfl., 2018, s. 107). Videre argumenterer ekspertgruppen for at retten til spesialundervisning

¹ Prinsippet om tidlig innsats ble i 2018 innlemmet i § 1-4. Tidleg innsats på 1.-4. trinn i Opplæringslova (1998), som lovfester at skolene raskt må sette i gang tiltak for elever som står i fare for å bli hengende etter i lesning, skriving og regning.

skal avvikles, og at spesialpedagogisk støtte heller skal implementeres i den ordinære undervisningen (Nordahl mfl., 2018, s. 222).

2.2 Lærerens kompetanse

John Hattie har hatt stor innflytelse på hvordan synet på elevenes læring og hva som påvirker denne (Hattie & Yates, 2014, s. 20). Han har gjennomført en metaforskning, som er en sammenfatning av resultatene fra mer enn 15 år med forskning. Analysen består av over 800 studier hvor flere millioner elever er involvert (Hattie, 2013b, s. 17). Dette innebærer at analysen ikke inneholder ny kunnskap, men er en sammenstilling av forskning som bygger på velkjente læringsteorier og evidensbaserte studier av læringsprosesser (Hattie & Yates, 2014, s. 19). Hattie har basert sine resultater på hvilken målbar effekt de undersøkte elementene har på elevenes læring, der ulike effektstørrelser beskriver graden av påvirkning.

Hatties metaanalyse er mye kritisert, og bakgrunnen for dette bunner i at den er unyansert i forhold til konteksten rundt læringen. Ifølge Imsen (2011) blir det derfor umulig å generalisere disse funnene til læreres praksis. Dette bekreftes i et intervju av Lillejord som videre påpeker at resultatene av metaanalysen heller er relevante i forhold til diskusjon i forskningsmiljøer (Jelstad, 2017). Ifølge Hattie er ønske om å skape debatt, samt sette lys på lærerens praksis og innvirkning, bakgrunnen for metaanalysen. Videre advarer han mot å ta resultatene bokstavelig, og å trekke årsak-virkningskonklusjoner basert på funnene (Hattie, 2013b, s. 18).

Hattie og Yates (2014, s. 63) peker på at læreren må skape et læringsmiljø som er preget av mestring, noe som blant annet innebærer at læreren har egenskaper som bidrar til positiv og åpen kommunikasjon. For å imøtekomme elevenes behov påpeker Hattie og Yates (2014, s. 64) at læreren bør anerkjenne at elevene er individer med et navn, en historie, egne interesser og personlige mål; altså graden av personliggjøring. En annen viktig faktor er lærerens ikke-språklige atferd, særlig når det kommer til å modellere hvordan en behandler andre mennesker.

Hattie (2013b, s. 109) konkluderer med at miljøet i klasserommet er den mest avgjørende faktoren for å fremme læring. Hans metaundersøkelse viser at i de tilfellene hvor elevene opplever miljøet som rettferdig, oppstår det en aksept for å gjøre feil og å uttrykke et behov for hjelp. Et slikt miljø preges av et høyt nivå av tillit, og elevene opplever å bli hørt. Videre påpeker Hattie (2013b, s. 109) viktigheten av lærerens ferdigheter slik som å vise omsorg,

respekt, samarbeidsevne og teamferdigheter, som alle må prege miljøet for at elevene skal få rom til å gjøre feil. Metastudien viser dessuten at læreren må etablere forutsigbarhet og tydelig struktur, for eksempel ved å tydeliggjøre forventningene til elevenes atferd og innsats, samt å skape en opplevelse av at lærer og elev jobber sammen (Hattie, 2013b, s. 109). Læreren må skape positive mellommenneskelige relasjoner og sosial støtte. En av studiene Hattie referer til viser nettopp viktigheten av tillit i et skolemiljø; jo sterkere opplevelse av tillit, desto større forbedringer på standardiserte tester (Hattie, 2013b, s. 111).

I 2007 ga Kunnskapsdepartementet et oppdrag til Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning: Å finne ut hvilke dimensjoner av det pedagogiske personalets kompetanser i barnehagen og skolen, som kan bidra til læring hos barn og unge (Nordenbo mfl., 2008, s. 15). Nordenbo mfl. (2008, s. 15) gjennomgikk i alt 70 utvalgte studier fra tidsperioden 1998-2007.

Nordenbo mfl. (2008, s. 17) presiserte kompetansebegrepets innhold med fokus på det pedagogiske personalets manifeste kompetanse², som omfatter viten (kunnskaper), ferdigheter og holdninger, slik det kommer til uttrykk gjennom handling i gitte kontekster (Nordenbo mfl., 2008, s. 21). De mest sentrale funnene i forskningsgjennomgangen var at læreren skal ha kompetanse til å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev, samt praktisere dette og ha kompetanse til å lede klassen blant annet gjennom å være en synlig leder. Dette er av betydning for elevenes autonomi og motivasjon, og spiller en viktig rolle i elevenes faglige læring. Det siste funnet i studien innebærer at læreren skal besitte generell didaktisk kompetanse i forhold til undervisningens innhold i sin alminnelighet og i det enkelte undervisningsfag. Nordenbo mfl. (2008, s. 7) påpeker at det sistnevnte funnet som gjenspeiler lærerens undervisningshandlinger, viser seg å ha størst innvirkning på elevenes læringsutbytte. Dette omhandler blant annet arbeidet med klasseromsklima, der et godt klasseromsklima er en medvirkende faktor til økt læring, samtidig som det er en indikasjon på at andre forhold er etablert, slik som elevaktivering og elevmotivering, elevstøttende atferd, og en god sosial relasjon til elevene (Nordenbo mfl., 2008, s. 54). Videre viser forskningsgjennomgangen at en

² Nordenbo mfl. (2008, s. 17) skiller mellom formal kompetanse og manifest kompetanse: Formal kompetanse forutsetter at en person har gjennomgått en formalisert utdanning. Med manifest kompetanse mener Nordenbo m.fl. at en person faktisk manifesterer, altså etterlever, kompetansen i sin utøvelse av et yrke, uten å ta hensyn til hvordan denne kompetansen er tilegnet.

utforskende tilnærming til arbeid, hvor lærerens inkluderingsarbeid skjer gjennom elevinvolvering og -differensiering, øker elevenes læring (Nordenbo mfl., 2008)

Anbefalingene fra Nordenbo mfl. (2008, s. 77) munner ut i hvordan relasjonskompetansen, ledelseskompetansen og den didaktiske kompetansen kan utvikles, blant annet ved at det opprettes team bestående av lærere hvor en samarbeider og reflekterer over egen praksis for å skape bevissthet rundt egne manifeste kompetanser, og hvilken effekt det har på elevenes læring.

2.3 Oppsummering og plassering av studien

Ved å gjennomgå nasjonal og internasjonal forskning på fagfeltet blir det tydelig at inkludering synes å være en viktig forutsetning for læring og trivsel. Lærerens kompetanse og handlinger står sterkt i dette inkluderingsarbeidet, til tross for ulike tilnærminger. Herunder beskriver Hattie viktigheten av lærerens person på generell basis, uten å gå nærmere inn på hvilke ferdigheter og metoder som er utslagsgivende (Hattie & Yates, 2014, s. 63-64). Nordenbo mfl. (2008, s. 7) presiserer hvilke kompetanser det er viktig at lærere etterstreber for å oppnå et inkluderende klasseklima: relasjonskompetanse, didaktisk kompetanse og ledelseskompetanse. Florian og Black-Hawkins (2011, s. 820) konkluderer med at det er ulike metoder som kan tas i bruk for å arbeide praktisk med å inkludere samtlige elever med felles rammefaktorer, også de med behov for spesielle tilpasninger. Her beskrives, som nevnt tidligere, «Play zone» og «Work choice» som eksempler på metoder som kan være hensiktsmessige i arbeidet med inkludering. Nordahl mfl. (2018, s. 264) bekrefter at elever med behov for spesielle tilpasninger ikke bør tas ut av klassens felles undervisning, fordi dette virker ekskluderende. Spesialpedagogisk kompetanse bør heller implementeres i den ordinære undervisningen (Nordahl mfl., 2018, s. 222). Funnene som er redegjort for i dette kapittelet viser altså til ulike nivåer av inkluderingsarbeidet og hva som skal til for å skape inkludering i tilretteleggingen for elevenes læringsmiljø; fra det helt overordnede og generelle til det rent praktiske i form av konkrete metoder.

Slik vi tolker fagfeltet er det allerede mye forskning som viser til viktigheten av inkludering, men det synes å være behov for mer forskning på lærernes praksis. Videre er det behov for økt metarefleksjon rundt egen praksis, fordi dette bidrar til utvikling og bevisstgjøring blant lærere. Vi forstår det slik at forskningen i stor grad dreier seg om hvilke kompetanser det er viktig å

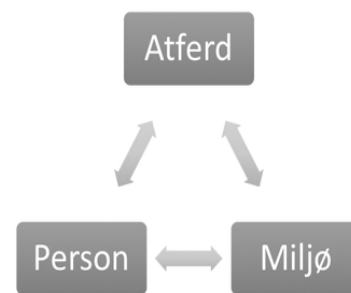
inneha og hvilke metoder som bidrar til økt inkludering. Vår studie vil ha fokus på lærernes refleksjoner rundt eget arbeid og hvilke muligheter og utfordringer som ligger i dette arbeidet. Vi ønsker med vår studie å gi et supplement til de teoretiske tilnærmingene ved å fokusere på læreres forståelse av arbeidet med inkluderende læringsmiljø, samt deres praktiske erfaringer knyttet til dette arbeidet.

3 Teori og faglitteratur

Denne avhandlingen søker svar på følgende forskningsspørsmål: Hvilke refleksjoner har lærere knyttet til arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, og hvilke muligheter og utfordringer løftes frem som sentrale i dette arbeidet? Hensikten med dette kapittelet er å redegjøre for relevant teori som kan anvendes i drøftingen. Kapittelet vil bestå av to delkapitler, med tilhørende underkapitler. I første delkapittel redegjør vi for grunnteorien for avhandlingen, som er resiprok determinisme av Bandura (1977, s. 194). Denne vil være utgangspunktet for å belyse annen teori og funnene i drøftingen. I neste delkapittel redegjør vi for begrepet *inkluderende læringsmiljø*, som bygger på begrepsavklaringen i kapittel 1.2.1. Videre følger klasseledelse og lærerrollen, lærer-elev-relasjon, tilpasset opplæring og hjem-skolesamarbeid.

3.1 Resiprok determinisme – Albert Bandura

I kapitlene 1 og 2 fremkommer det at det sosiale samspillet er helt grunnleggende for å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, fordi elevene deltar i det sosiale fellesskapet som er på skolen. Albert Bandura (1986, s. 18) har med utgangspunkt i Behaviorismen utviklet den Sosialkognitive læringsteorien resiprok determinisme, som i korte trekk går ut på at læring er en kognitiv prosess som blir influert av miljøet. Det å anvende resiprok determinisme som utgangspunkt for å belyse funnene i analysen, samt løfte disse frem til noe mer generelt i drøftingen knyttet til mulighetene og utfordringene i å skape et inkluderende læringsmiljø, synes dermed relevant. Banduras teori er dermed valgt som et epistemologisk³ utgangspunkt for denne avhandlingen. Vi fokuserer på temaet inkluderende læringsmiljø, og resiprok determinisme er relevant nettopp fordi den tar for seg miljøets betydning for læring, i tillegg til at elevenes atferd og motivasjon for mestring synliggjøres i det kognitive aspektet av teorien.



Figur 1 - Resiprok determinisme (Bandura, 1977, s. 204)

Resiprok determinisme (se Figur 1) illustrerer hvordan personegenskaper, egenskaper ved handlinger og egenskaper ved miljøet gjensidig påvirker hverandre (Bandura, 1977, s. 195). Avhengig av hvilken del av modellen som undersøkes, kan en si noe om hvilke konsekvenser

³ Med epistemologisk utgangspunkt mener vi hvilket kunnskapssyn avhandlingen bygger på (Postholm, 2010).

det får for de andre elementene i modellen, og hvilket fokus det får når en skal beskrive de forhold som påvirker læringsprosessen (Bandura, 1977, s. 196). Vi vil eksemplifisere Figur 1 med utgangspunkt i *Atferd*: Atferden innebærer de handlinger subjektet utfører, som blir påvirket av miljøet, herunder reaksjoner fra andre, og personens egenskaper, motivasjon og forventning om mestring. På samme tid påvirker atferden både personen og miljøet (Bandura, 1977, s. 195).

Operant betinging er en sentral del av resiprok determinisme. Dette innebærer at atferd blir influert og motivert av miljøet personen befinner seg i: Konsekvensen av handlingen, herunder positiv og negativ forsterkning, påvirker og motiverer senere handlinger (Bandura, 1986, s. 12). Slik vi forstår Bandura kan resiprok determinisme deles i to hovedaspekter: det kognitive og det sosiale. Det kognitive innebærer forventning om mestring, som blir påvirket av det sosiale: miljøets respons på ens handlinger og person, herunder operant betinging.

I fortsettelsen av kapittelet vil vi redegjøre for Banduras begrep om «Self-efficacy», som vi har valgt å omtale som «forventning om mestring», som beskriver menneskers oppfattelse av det å mestre og hvordan dette påvirker læringen (Bandura, 1994, s. 71). Videre redegjøres det for Banduras forståelse av hvilke prosesser «observasjonslæring», også omtalt som «vikarierende erfaringer», innebærer. I denne avhandlingen vil begrepet «vikarierende erfaringer» bli brukt gjennomgående.

3.1.1 Forventning om mestring

Miljøets betydning for læring er viktig i den Sosialkognitive teorien, men Bandura (1994, s. 71) forklarer også den kognitive delen av denne læringsprosessen. For å beskrive hvordan en persons tanker påvirker ens handlinger bruker han begrepet «forventning om mestring».

Forventning om mestring bestemmer hvordan mennesket føler, tenker, motiverer seg selv og oppfører seg i bestemte situasjoner (Bandura, 1994, s. 71). I en gitt utfordring vil grad av forventning til egen mestring påvirke hvordan en person griper an utfordringen: Dersom en har høy forventning til egen mestring, vil dette medføre at en setter seg høyere mål og dedikerer seg til oppgaven (Bandura, 1994, s. 71). Dette vil igjen føre til at motgang blir en motivasjon til å jobbe enda hardere for å lykkes, samtidig som nederlag ikke virker hemmende på forventning om mestring i fremtiden (Bandura, 1994, s. 71). En imøtekommer dermed nye utfordringer med en opplevelse av kontroll. Dette står i motsetning til personer som har lave

forventninger til egen mestring, fordi de opplever utfordringer som en trussel og dermed skygger unna nye og ukjente oppgaver (Bandura, 1994, s. 71). De har ofte lavere innsats, gir fortere opp dersom de møter motgang, og mister raskere troen på seg selv. Bandura sin teori baserer seg på at forventning og tro på egen mestring oppstår og blir påvirket av fire hovedkilder: tidligere mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og emosjonelle forhold (Bandura, 1994, s. 71-72).

Bandura (1994, s. 71) beskriver *tidligere mestringsopplevelser* som den mest effektive kilden til forventning om mestring. Tidligere mestringsopplevelser innebærer at å lykkes med en utfordring, styrker troen på mestring i møte med nye utfordringer (Bandura, 1994, s. 72). For å få et robust utgangspunkt er det dermed viktig å ha mange mestringsopplevelser. Bandura (1994, s. 72) påpeker at dersom en person mestrer en oppgave etter mye motgang, bidrar dette til en utholdenhet som er grunnleggende dersom en person ikke skal gi opp når noe blir vanskelig. Dette gir personen en viktig erfaring om at mestring og læring krever utholdenhet og pågangsmot (Bandura, 1994, s. 72). Vår tolkning av Banduras beskrivelse av tidligere mestringsopplevelser som kilde til forventning om mestring, er at det også inkluderer autentiske mestringsopplevelser. Vi har valgt å bruke den sistnevnte i fortsettelsen av vår avhandling fordi vi er av den oppfatning at dette begrepet uttrykker viktigheten av at mestringen både skal være opplevd, og at den oppleves genuin.

Den andre kilden til forventning om mestring er gjennom *verbal overtalelse*: For å styrke en persons tro på at de har det som skal til for å løse en ny oppgave, kan verbal overtalelse overbevise personen om at vedkommende innehar de ferdighetene som kreves (Bandura, 1994, s. 72). Overtalelsen øker troen på egen mestring, og fører til at personen prøver hardt nok til å lykkes og gir motivasjon til å jobbe hardere og holde ut selv om en møter motgang (Bandura, 1994, s. 72). Bandura (1994, s. 72) presiserer viktigheten av å ikke bruke verbal overtalelse dersom en ikke er sikker på at personen faktisk kommer til å klare det. En urealistisk forventning i forhold til egne ferdigheter kan føre til motsatt effekt, og at personen opplever at en mangler de ferdighetene som kreves for å mestre utfordringen (Bandura, 1994, s. 72). Videre kan en gjennom å tilpasse oppgaven etter personens evner, unngå å plassere noen i situasjoner der de mest sannsynlig vil mislykkes (Bandura, 1994, s. 72). Verbal overtalelse medfører et positivt fokus på egne ferdigheter, som blant annet kan bidra til at suksess måles ut fra egen fremgang, og i mindre grad sammenligner seg med andre (Bandura, 1994, s. 72).

En tredje kilde som påvirker forventning om mestring er *emosjonelle forhold*, fordi humør påvirker vurderingen av egne forutsetninger i møte med nye oppgaver (Bandura, 1994, s. 72). Personer med lave forventninger til egen mestring og som blir stresset eller nervøs kan tolke det som et tegn på svake ferdigheter og evner, og unngår dermed situasjonen (Bandura, 1994, s. 72). Dette står i motsetning til personer med høye forventninger til mestring, som ser stressreaksjoner som en motivasjon til å gjennomføre oppgaven og bruker nervøsiteten til sin fordel (Bandura, 1994, s. 72). Det er dermed ikke nødvendigvis den emosjonelle reaksjonen i seg selv som påvirker forventningene, men hvordan en ivaretar og tolker sine reaksjoner som får betydning for om personen mestrer eller ikke.

Den fjerde kilden til forventning om mestring er *vikarierende erfaringer* (Bandura, 1994, s. 72). Dette innebærer å observere rollemodeller som oppleves lik en selv i ferdighetsnivå, og som innehar egenskaper som en selv verdsetter og ser opp til (Bandura, 1994, s. 72). Ifølge Bandura (1994, s. 72) vil observasjon av andres mestring, ha positiv effekt på forventninger til egen mestring. Den vikarierende erfaringen vil ha mindre effekt dersom rollemodellene oppleves som ulik fra en selv. Dette understreker viktigheten av at rollemodeller må besitte egenskaper og ferdigheter som observatøren selv etterstreber (Bandura, 1994, s. 72). En observerer både strategier og ferdigheter for å kunne håndtere nye utfordringer (Bandura, 1994, s. 72). Videre spesifiserer Bandura (1977, s. 22) at vikarierende erfaringer er en prosess som kan deles inn i fire stadier: oppmerksomhet, hukommelse, etterligning og motivasjon.

Oppmerksomhets-stadiet innebærer at mennesker i en læringsprosess må være bevisste i observasjonen av andres handlinger (Bandura, 1977, s. 24). Dette er fordi vedkommende er avhengig av å merke seg signifikante trekk ved den modellerte atferden. Herunder beskriver Bandura (1977, s. 24) at observasjonen er selektiv, og oppmerksomheten rettes mot spesifikke elementer slik at en ikke får med seg hele handlingen i sammenhengen den foregår i. Samtidig vil ens egne tolkninger av situasjonen ha innvirkning på hva som oppfattes. Videre er handlingens verdi, samt vedkommende som utfører handlingen, av relevant for hvor stor innflytelse den har på den som observerer.

Det andre stadiet omhandler hukommelsens relevans for kilden om vikarierende erfaringer (Bandura, 1977, s. 25). Bandura påpeker at den som observerer og som skal lære av den modellerte handlingen, må kunne lagre handlingen i hukommelsen og gjeninnhente

informasjonen ved et senere tidspunkt. Vedkommende som skal påvirkes av en handling må evne å huske den senere. Dersom vedkommende som observerer er bevisst i situasjonen, øver og tenker over det som er observert, vil dette virke positivt inn på læringen. Observasjon fulgt av mental organisering og øving vil gi et best mulig utbytte av læringen (Bandura, 1977, s. 25-26). Handlinger kan også imiteres spontant, noe som ikke krever en utpreget kognitiv prosess, men er fortsatt avhengig av at vedkommende kan gjeninnhente informasjonen fra hukommelsen, slik at den kan gjentas.

Det tredje stadiet omhandler å konvertere representasjonene som er lagret i hukommelsen til en passende handling i en lignende situasjon (Bandura, 1977, s. 27). Omsettingen innebærer en generalisering av handlingen fra en situasjon til å være passende i en annen. Hvor godt en mestrer dette er avhengig av ens personlige forutsetninger. Barn må gjerne prøve og feile før de mestrer dette (Bandura, 1977, s. 28). Om handlingen er vellykket, vil vurderes på bakgrunn av responsen omgivelsene gir handlingen, enten i form av naturlig respons eller veiledning. Veiledning er spesielt relevant i tilfeller hvor det er krevende å observere egne handlinger, eksempelvis i innøvingen av kompliserte teknikker.

Det siste stadiet Bandura (1977, s. 28) omtaler er motivasjonen for å utføre handlingen. Dersom handlingen har en verdi i seg selv, eller medfører belønning, øker sannsynligheten for at en tilegner seg den modellerte atferden. Derfor er operant betinging og de ulike kildene til forventning om mestring relevant i denne sammenhengen. Bandura (1977, s. 28) skiller mellom det å tilegne seg kunnskap og å ta den i bruk, fordi kunnskap ikke nødvendigvis må utøves for å være lært.

3.2 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et komplekst begrep med vid betydning, som blant annet kan defineres som alt som påvirker elevenes læring i skolen og hvordan elever opplever skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195). En av hovedkomponentene i resiprok determinisme er miljøet, herunder innvirkningen det har på person og atferd (Bandura, 1977, s. 195). Derfor anser vi det nødvendig å utdype begrepet læringsmiljø utover det som står i begrepsavklaringen i kapittel 1.2.1.

Arbeidet med læringsmiljøet i en klasse innebærer mange elementer som er tett forbundet med hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195). På bakgrunn av forskningsspørsmålet, som søker å finne svar på hvilke muligheter og utfordringer lærere reflekterer rundt knyttet til arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø, har vi valgt å gjøre noen begrensninger. Dette innebærer et fokus på alt læreren gjør, og hvordan det legges til rette for elevenes læring og utvikling: Blant annet hvordan læreren tilpasser undervisningen til elevenes forutsetninger, det sosiale miljøet blant elevene, elevenes forhold til læreren og hjem-skolesamarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 197). Ikke bare påvirker disse kriteriene læringsmiljøet, de er en viktig del av miljøet og må jobbes med kontinuerlig. Samtidig betyr det at læreren har en betydelig rolle i å skape et miljø hvor elevene føler seg trygge og inkluderte i fellesskapet (Bergkastet mfl., 2015, s. 11). Dette er noen av kriteriene for et godt læringsmiljø slik definisjonen foreligger hos Utdanningsdirektoratet (2016). Herunder finner en også ledelsens innvirkning på læringsmiljøet, men som redegjort for i kapittel 4.4, fremheves ikke dette i like stor grad som andre temaer under intervjuene. Vi valgte derfor å unnlate dette fra avhandlingen.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 232) vil et aksepterende og inkluderende miljø, der elevene blir godtatt, sett og medregnet med sine sterke og svake sider, være et sentralt kjennetegn på et godt læringsmiljø. Dette innebærer blant annet å verdsette mangfoldet ved å vise aksept for at noen har behov for ekstra tid eller støtte, på lik linje med det å ligge i forkant av medelever. Et slikt miljø kjennetegnes av gjensidig respekt og positive relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 233). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 233) peker på viktigheten av et inkluderende læringsmiljø hvor elevene opplever faglig og sosial støtte både fra lærer og medelever; elevene har et større faglig engasjement, yter høyere innsats, opplever mer adekvate læringsstrategier og trives bedre.

Vi nevnte i innledningen at å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø er et sterkere vektlagt fra politisk hold, og skal etter innføringen av ny læreplan i 2020 være en del av den pedagogiske praksisen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017b) vil dette innebære at elevene skal oppleve trygge læringsmiljøer, som utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte ved skolen, foreldre, foresatte og elevene har et felles ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, samt å opptre inkluderende overfor hverandre, og for å forebygge mobbing og krenkelser (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Videre påpeker

Kunnskapsdepartementet (2017b) at elever som opplever anerkjennelse og tillit, lærer å verdsette både seg selv og andre. Elevene må lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet, at hver elev har sin unike historie med håp og egne ambisjoner for fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Til dette trenger elevene gode rollemodeller, der læreren aktivt modellerer en respektfull og inkluderende væremåte. Vi redegjør for lærerens rolle i det påfølgende delkapittelet.

På bakgrunn av ovennevnte omhandler et inkluderende læringsmiljø både de sosiale faktorene og den personlige trivselen, og har dermed innvirkning på selve læringsprosessen. Læreren må vite hvilke elementer som påvirker og bidrar i arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Herunder hvilke elementer som bidrar til for at elevene kjenner seg trygge, anerkjent, faglig og sosialt inkluderte.

3.2.1 Klasseledelse og lærerrollen

En annen faktor i miljøet under resiprok determinisme, vil være lærerens innvirkning på elevens person og atferd gjennom å gi respons, samt å være en rollemodell som modellerer ønsket atferd. Lærerens ledelse i klassen foregår alltid gjennom samhandling med elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 284). En god relasjon til elevene blir ansett som en hjørnestein i god klasseledelse, samtidig som det gir elevene sterkere tilhørighet til skolen, større engasjement i det faglige arbeidet og reduserer behovet for sanksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 284). Det krever lærere som bryr seg om elevene og viser genuin interesse for dem. Videre bør læreren oppmuntre elevene og legge til rette for mestringserfaringer, samt anerkjenne både innsats og fremgang. Læreren må skape en trygg atmosfære i klassen, der elevene tør å eksponere seg og be om hjelp når de trenger det (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 250). God klasseledelse innebærer videre at læreren må ivareta pedagogiske prinsipper som er forankret i styringsdokumenter og skolens samfunnsmandat, gjennom planlegging og gjennomføring av undervisning, samtidig som en skal forholde seg til en kollektiv kultur på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 286).

I en kollektiv kultur inngår en felles oppfatning av mål, verdier og virkemidler, felles regler for elevadferd og regelhåndtering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 286). Et viktig prinsipp er likevel at læreren får frihet til å handle profesjonelt ut fra sin kjennskap til elevene og sitt faglige skjønn (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 268). Damsgaard (2010, s. 93) understreker faren for regelrytteri

og rigiditet. Selv om klassemiljøet preges av klare rammer og tydelighet, må læreren alltid være tilstede for elevene og opptre slik at elevene forstår at læreren har omsorg for dem. Det handler om å kombinere kontroll og varme, som er kriterier for den autoritative lærerrollen (Nordahl & Hansen, 2012, s. 30). En god klasseleder må også være forberedt på at det ikke alltid blir som en hadde tenkt. Det handler om å være fleksibel nok til å kunne håndtere det uforutsette, med andre ord en situasjonsbestemt klasseledelse, og å hele tiden kunne tilpasse undervisningen til klassen og konteksten (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 277). Samtidig må læreren evne å planlegge, forberede og organisere undervisningen, samt etablere regler i samarbeid med elevene, noe som betegnes som strategisk klasseledelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 277-278). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 178) beskriver videre at lærerens evne til strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse er faktorer som er avhengige av hverandre, og viser til at jo bedre den strategiske klasseledelsen er, desto lettere blir den situasjonsbestemte klasseledelsen.

Damsgaard (2010, s. 61) peker på at det å være personlig er en viktig del av lærerrollen. Det innebærer at læreren viser interesse og engasjement for elevene: Å vise at en bryr seg og tar seg tid til å lytte bidrar til at elevene opplever trygghet til å åpne seg og fortelle om det de har på hjertet. Mange vil raskt gjennomskue det hvis man er påtatt interessert eller tilgjengelig, uten å egentlig være det. Samtidig som viktigheten å være personlig fremheves, er det viktig å være bevisst over hvor personlig en kan være. Læreren skal vise empati og omsorg overfor elevene, uttrykke forståelse for deres situasjon og noen ganger kanskje til og med trekke frem paralleller til eget liv, men det er elevene og deres situasjon som skal være i fokus (Damsgaard, 2010, s. 63-64). Mange lærere uttrykker mangel på mestring i læreryrket, noe som i flere tilfeller fører til utbrenthet (Damsgaard, 2010, s. 63). For å unngå dette er det viktig å ha balanse mellom det å være sterkt engasjert i jobben og det å ha en viss avstand til den.

3.2.2 Lærer-elev-relasjon

Sett i lys av Bandura (1994, s. 71-72) hvor det beskrives som viktig å aktivere og stimulere de ulike kildene til forventning om mestring, anser vi det som essensielt at læreren har en god relasjon og kjenner elevene sine. Derfor redegjøres det kort for lærer-elev-relasjonen i dette delkapittelet.

Relasjoner skapes i interaksjon mellom mennesker og innebærer en opplevelse av tillit, anerkjennelse og oppriktig interesse (Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk, 2017, s. 28). I

hvilken grad relasjonen er positiv eller negativ vil være i en kontinuerlig endring, og læreren må derfor stadig arbeide med å stryke relasjonene til elevene (Skrøvset mfl., 2017, s. 28).

Relasjonene som dannes mellom læreren og elevene viser seg å ha betydning for elevenes læring, utvikling og trivsel (Drugli, 2012, s. 48; Skrøvset mfl., 2017, s. 25). Herunder påpeker Skrøvset mfl. (2017, s. 28) at elever som opplever omsorg fra læreren får økt selvtillit, interesse for fag, og viser større empatiske evner overfor andre. Elevens motivasjon for skolearbeid øker dersom vedkommende opplever en nær relasjon til læreren sin. Ifølge Drugli (2012, s. 48) betegnes en god lærer-elev-relasjon ved høy opplevelse av «nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering, respekt [...]», som videre bidrar til å gi økt trivsel og læring i skolen. Anerkjennelse og tillit er dessuten viktige dimensjoner. Anerkjennelse innebærer at partene i relasjonen er likeverdige, og læreren må være bevisst på å lytte til eleven, samt kommunisere en aksept og forståelse for eleven som individ (Drugli, 2012, s. 49). Tilliten mellom to parter opparbeides gjennom at en viser seg å være pålitelig over tid, noe læreren må arbeide bevisst med (Drugli, 2012, s. 51). På denne måten legger læreren til rette for at eleven kan oppleve trygghet, noe som må gjøres gjennom å anerkjenne eleven: Dette innebærer å se eleven som rasjonelt handlende ved å lete etter årsaken bak elevens atferd i stedet for å reagere spontant, som er viktig i relasjonsbyggingen (Drugli, 2012, s. 51-52).

3.2.3 Tilpasset opplæring

Autentiske mestringsopplevelser er ifølge Bandura (1994, s. 72) den viktigste kilden til forventning om mestring. En kan derfor forstå lærerens arbeid med å tilpasse opplæringen som grunnleggende for at elevene skal oppleve faglig og sosial mestring og dermed også inkludering.

Tilpasset opplæring er et helt grunnleggende prinsipp i norsk utdanning, og innebærer skolens tiltak for å sikre at elevenes utbytte av den ordinære opplæringen er god (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 2). Opplæringen skal foregå i et fellesskap og skal bunne i følgende verdier: «inkludering, variasjon, sammenheng, relevans, verdsetting, medvirkning og erfaringer.» (Håstein & Werner, 2015, s. 2). Inkludering tas opp som nødvendig for å tilpasse opplæringen, og innebærer at elevene skal oppleve å bidra til ulike fellesskap i skolen, ved aktiv deltakelse i faglige og sosiale situasjoner og positivt samspill med medelever (Overland, 2015, s. 3-4). Opplæringen skal dessuten være likeverdig, noe som innebærer at en klasse består av et

mangfold elever med ulike behov, hvilket betyr at elevene må behandles ulikt for at opplæringen skal være rettferdig (Overland, 2015, s. 3). Tilpasset opplæring, inkludering og likeverd bidrar til et læringsmiljø der elevene kan utvikle seg sosialt, faglig og kulturelt (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 13).

Målet med tilpasset opplæring er at elevene skal motiveres til læring gjennom mestring (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). For å legge til rette for dette må læreren først og fremst sørge for å ha en god relasjon til elevene, slik at hver enkelt elevs interesser ivaretas og at læringen tar utgangspunkt i de ulike elevenes forutsetninger i et læringsfellesskap (Olsen mfl., 2016, s. 42). Videre må det arbeides med andre sentrale forhold som har innvirkning på elevenes utvikling, eksempelvis et godt samarbeid med foreldrene og autoritativ klasseledelse (Overland, 2015, s. 2, 6). På denne måten tilpasser læreren opplæringen til eleven ved å arbeide systematisk med fellesskapet eleven er en del av, altså med utgangspunkt i et systemperspektiv (Overland, 2015, s. 2). Det motsatte omtales som individperspektivet, og innebærer en individualisert undervisning (Overland, 2015, s. 1). Individualisert undervisning bør ikke være hovedfokuset i opplæringen, men det er viktig å ta hensyn til individets behov innenfor det kollektive fellesskapet.

En konkret måte å tilpasse opplæringen på er å variere i oppgaver som gis til elevene, strategier som skal tas i bruk, vanskelighetsgrad og tempo/progresjon (Dypedahl, Myklevold, Sørmo, Jensen & Bøhn, 2016, s. 105). Dersom slike variasjoner gjøres ulikt innad i elevgruppen omtales det som differensiering (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Videre er valg av lærestoff, forventning om måloppnåelse og valg av metoder og arbeidsmåter viktige elementer i den tilpassede opplæringen lærere arbeider med (Dypedahl mfl., 2016, s. 105). Disse tilpasningene skal alltid skje med elevene i fokus: deres forutsetninger for læring og interesser (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Å tilpasse opplæringen tilstrekkelig for samtlige elever er svært krevende arbeid. Ingen elever er like, og de har derfor ulike behov. Ifølge Olsen mfl. (2016, s. 149) er det funn som tyder på at den tilpassede opplæringen ikke er tilstrekkelig gjennomført i norsk skole, hverken for elever med lav eller høy måloppnåelse.

3.2.4 Hjem-skolesamarbeid

I dette delkapittelet redegjøres det for hva et godt hjem-skolesamarbeid bør innebære, samt betydningen av at dette er av positiv art. Foreldrene er en viktig del av elevenes miljø knyttet

til resiprok determinisme, og kan blant annet i likhet med læreren bidra til økt forventning om mestring.

Samarbeidet mellom hjem og skole er viktig, og nevnes eksplisitt i §1-1 Formålet med opplæringa: “Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring” (Opplæringslova, 1998). Loven initierer et felles og gjensidig ansvar mellom hjem og skole. Dette nevnes også i et av prinsippene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet for 2006: Samarbeidet mellom skolen og hjemmet om elevens faglige og sosiale utvikling er viktig, fordi foreldrene har stor innflytelse på elevens motivasjon og læring (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). Dette presiseres nærmere i ny Overordnet del av Læreplanverket for 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017b), hvor det blant annet fremheves at god kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet.

Foreldre og foresatte er barnas viktigste omsorgspersoner, og har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b). På bakgrunn av dette kan hjem og skole sies å være gjensidig avhengige av hverandre, hvor samarbeidet blir sett på som en avgjørende forutsetning for å realisere barnas potensialer for læring og utvikling (Nordahl, 2014, s. 126). For å oppnå dette må samarbeidet bidra til at elevene opplever anerkjennelse, tilhørighet, mestring og trygghet både i hjemmet og på skolen (Nordahl, 2007, s. 15). Lærerens ansvar blir derfor å legge til rette for en god relasjon mellom partene, slik at hjemmet opplever tillit til skolen. Samarbeidet må initieres av læreren så tidlig som mulig for å tydeliggjøre lærerens oppriktige engasjement for elevene, slik at foreldrene i større grad opplever trygghet rundt lærerens intensjoner (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009, s. 167-168).

Ifølge Nordahl vil foreldre som opplever å bli hørt, forstått og tatt på alvor formidle en positiv innstilling til skolen, vise sterk interesse ved å rose og oppmuntre elevene, og bidra til at elevene får en positiv innstilling til sin egen situasjon i skolen (Nordahl, 2007, s. 46). En kan derfor forstå det slik at det er nær sammenheng mellom foreldrestøtte og elevenes trivsel (Nordahl, 2007, s. 47). Foreldre tar også oftere kontakt med skolen i utfordrende situasjoner dersom relasjonen til læreren er god, fordi de opplever at læreren tar dem på alvor. Et resultat av samarbeidet mellom hjemmet og skolen er dermed at foreldrene er trygge på at deres barn blir ivaretatt av læreren, noe som i seg selv et viktig mål for samarbeidet (Nordahl, 2007, s. 63).

Et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen kan sies å være avgjørende for elevens læring og utvikling (Nordahl, 2014, s. 123). Dette innebærer at begge parter må anse hverandre som likeverdige ressurser som har kompetanse om eleven fra to ulike innfallsvinkler (Nordahl, 2014, s. 127). Læreren har kompetanse innen pedagogikken, mens foreldrene kjenner barnas forutsetninger i forhold til temperament, interesser og generelle utvikling. Av den grunn er foreldrene den viktigste samarbeidspartneren til læreren (Bergkastet mfl., 2009, s. 167).

Videre nevner Bergkastet mfl. (2009, s. 173) at foreldrene aktivt må inkluderes i arbeidet på skolen, eksempelvis dersom klassen øver på klasseregler. I forkant av dette arbeidet kan læreren informere foreldrene om hvordan det er tenkt at arbeidet skal utføres, samtidig som en blir enig om hvordan foreldrene skal følge opp sammen med barna etter skoletid (Bergkastet mfl., 2009, s. 173). Et slikt fokus på hjem-skolesamarbeid bidrar til at metoder og fokusområder blir forutsigbare for foreldrene, samtidig som det blir enklere for læreren å ta kontakt dersom elevene strever med å nå målene. I tillegg får foreldrene en forståelse av at felles innsats gjør det lettere for elevene å mestre utfordringer, og at dette påvirker klassemiljøet positivt (Bergkastet mfl., 2009, s. 173).

4 Forskningsdesign og metode

Formålet med dette kapittelet er å redegjøre for, samt begrunne, hvilke metodologiske, metodiske og praktiske valg som er gjort i prosessen i tilknytning denne avhandlingen, for å svare på forskningsspørsmålet, samt nå studiens formål. Herunder vil vi redegjøre for, samt reflektere rundt den vitenskapsteoretiske forankringen, intervjuprosessen, utvalg og tilgang til feltet, samt analysemetode. Deretter følger en vurdering av studiens kvalitet.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Forskningsspørsmålet i denne studien søker å utforske læreres refleksjoner knyttet til å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, samt mulighetene og utfordringene som ligger i dette arbeidet. Spørsmålet fordrer dermed læreres refleksjoner. Vi er derfor ikke ute etter en absolutt sannhet, og er av den forståelse at kunnskap og virkelighet er subjektivt og kontekstavhengig. Med andre ord baserer denne studien seg på et konstruktivistisk kunnskapssyn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-51), og studien blir derfor påvirket av våre erfaringer og fortolkninger.

Metoden for denne forskningen er derfor kvalitativ (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). I innhenting av datamaterialet er det videre logisk å samtale med lærerne om deres erfaringer og refleksjoner, for så å fortolke innholdet samt finne et dypere meningsinnhold i uttalelsene (Thagaard, 2013, s. 41). Metodene vil derfor innebære en fortolkning av lærernes tanker og tolkninger knyttet til egne handlinger, altså en fortolkning av annen grad, også kalt dobbelhermeneutikk (Thagaard, 2013, s. 42). Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet vurderer vi det derfor som relevant å ha en hermeneutisk metodologisk tilnærming til forskningen.

4.2 Semistrukturert intervju

Det er flere kvalitative forskningsmetoder en kan anvende ved bruk av en hermeneutisk metodologisk tilnærming. Forskningsspørsmålet i vår studie søker forskningsbasert kunnskap om læreres refleksjoner. Derfor finner vi det relevant å ha kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode. Det finnes flere ulike intervjuformer. Vårt forskningsspørsmål fordrer innhenting av utdypende refleksjoner og fortolkninger av intervjupersonenes opplevelser, erfaringer og meninger (Postholm, 2010, s. 43). Det synes av den grunn mest hensiktsmessig å

ta i bruk det Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) definerer som *semistrukturert intervju*, som innebærer at intervjuet hverken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale.

4.2.1 Utforming av intervjuguide

Et semistrukturert intervju krever blant annet at vi som intervjuere er velinformerte om temaet som skal undersøkes for å kunne registrere og fortolke meningen med det intervjupersonene uttrykker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Som et ledd i utformingen av intervjuguiden, leste vi oss opp på temaet inkluderende læringsmiljø, og vi hadde dermed med oss elementer fra teorien som en del av utgangspunktet for intervjuguiden. Den består av den grunn av overordnede temaer som vi ønsket å komme inn på i løpet av intervjuet. De overordnede temaene for intervjuguiden ble dermed dannet på bakgrunn av Utdanningsdirektoratet (2016) sine kjennetegn for et godt læringsmiljø: hjem-skolesamarbeid, klasseledelse, lærer-elevrelasjon, elev-elevrelasjon, ledelse ved skolen. I tillegg valgte vi å lage to ekstra kategorier; Den ene omhandlet intervjupersonens tanker om begrepet inkluderende læringsmiljø, den andre var tom og forbeholdt tilleggsopplysninger eller refleksjoner vi ønsket å ta videre, samt eventuelle avsluttende kommentarer fra lærerne. Til tross for forhåndsbestemte kategorier, ønsket vi å være fleksible overfor lærernes ønske om hvilke temaer de ønsket å vektlegge i tilknytning til temaet inkluderende læringsmiljø.

Å utforme en intervjuguide har vært en lærerik prosess, hvor vi prøvde ut ulike varianter før vi kom frem til et endelig resultat, både i form av ulike spørsmål, temaer og struktur. Den første intervjuguiden besto delvis av spørsmål og delvis av stikkord som var strukturert i en loddrett kronologisk rekkefølge, med muligheten for oss intervjuere å huke av etter hvert som temaer ble tatt opp. Denne minnet om en mer strukturert intervjuguide, som kunne komme til å medføre en mer rigid tilnærming til spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120), og vi opplevde at den manglet muligheten for fleksibilitet i forhold til lærernes uttalelser. Vi konstruerte derfor en ny intervjuguide med overordnede temaer og eksempler til åpne spørsmål som kunne være til hjelp for oss, men som ikke var nødvendig å stille dersom samtalen bar preg av god flyt. Den endelige intervjuguiden besto derfor av ikke-ledende og åpne spørsmål av typen: «Hva tenker du om begrepet inkluderende læringsmiljø?» (se Vedlegg 1), og tankekartet fungerte som struktur (eller navigasjon) og oversikt mellom temaene under intervjuet (se Vedlegg 2).

I tillegg utarbeidet vi et tankekart for å systematisere intervjuets temaer på en mer visuell og fleksibel måte. Det første tankekartet som ble laget, var for spesifikt i forhold til konkrete tilnærminger, for eksempel: Bruk av aktivitet og lek for å skape samhold. I det endelige tankekartet valgte vi heller å ta utgangspunkt i lærernes ideer og ikke initiere til våre forventninger. Det medførte mer generelle punkter som er gjeldende for samtlige lærere uavhengig av fokus, eksempelvis foreldremøter, overtakelse av ny klasse, tilpasset opplæring og lignende. På denne måten ble det enklere for oss å holde oversikt over hvilke temaer som ble tatt opp i løpet av intervjuet, samtidig som intervjupersonen fikk anledning til å snakke om flere temaer i relasjon til hverandre.

4.2.2 Gjennomføring av intervju

I planleggingen av intervjuet ba vi intervjupersonene velge tid og sted for gjennomføring av intervjuet, samt fikk de tilsendt intervjuguiden og informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen (se Vedlegg 3). Da intervjuene nærmet seg, gjennomførte vi to prøveintervjuer med ulike medstudenter for å øve på intervjusituasjonen, samt bli kjent med intervjuguiden og båndopptaker. Vi opplever at dette bidro til økt trygghet under intervjuene. Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) råder om muligheten til å gjennomføre prøveintervjuer og bruk av båndopptaker. Da intervjuene nærmet seg, gjennomførte vi to prøveintervjuer med ulike medstudenter for å øve på intervjusituasjonen, samt bli kjent med intervjuguiden og båndopptaker. Vi opplever at dette bidro til økt trygghet under intervjuene.

Under intervjuet var vi oppmerksomme på å sette oss i en trekant, slik at det asymmetriske forholdet som gjerne kan oppstå mellom forskere og intervjuperson ble mindre markant. Før vi satte i gang med intervjuet hadde vi en hverdagslig samtale med vedkommende hvor vi serverte kaffe og druer. Formålet med dette var å skape en trygg atmosfære for intervjupersonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Deretter gjennomgikk vi ulike formaliteter, slik som intervjuets varighet, båndopptaker, tema og signatur av samtykkeskjema. Videre forklarte vi intervjupersonen at de eneste tilfellene vi ville notere var dersom vi kom på noe vi ville spørre om senere. På denne måten trygget vi vedkommende i at vi ikke ville gjøre noen vurderinger av det intervjupersonen sa eller gjorde, fordi det ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 133) kan virke forstyrrende for vedkommende. God kjennskap til tema førte samtidig til at vi i større grad kunne få tak i det «implisitte budskapet» i lærernes utsagn; ved å prøve å omformulere

budskapet, «sende» det tilbake til intervjupersonen, og få bekreftet eller avkreftet vår fortolkning av vedkommende sine uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

4.3 Utvalg og tilgang til feltet

Forskningsspørsmålet for denne avhandlingen søker som sagt refleksjoner fra lærere, noe som innebærer et behov for at det er nettopp lærere vi må innhente data fra. Videre anså vi det som hensiktsmessig at lærerne i utvalget vårt uttrykker engasjement rundt arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Utvalget kan derfor kategoriseres som *strategisk* og *intensivt* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Dette innebærer at utvalgets egenskaper er fremtredende, uten å være ekstreme (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Et slikt utgangspunkt bidrar til en økt sannsynlighet for at intervjupersonene har mye kunnskap om temaet vi forsker på.

Begrenset tilgjengelighet og tid ble en utfordring som medførte at utvalget bare ble bestående av to lærere. Den første ervervet vi gjennom veileder, som fungerte som en døråpner til den formelle adgangen (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 212). I ervervelsen av den andre læreren var fremgangsmåten noe annerledes. I dette tilfellet kontaktet vi rektoren ved en skole som har arbeidet mye med inkluderende læringsmiljø i sin praksis. Videre tok rektor direkte kontakt med en lærer som vedkommende mente kunne bidra til forskningen.

For å tydelig skille mellom intervjupersonene i analysen, har vi tildelt dem fiktive navn: Den førstnevnte intervjupersonen omtales som «Jørgen», og den sistnevnte omtales som «Marit». De to lærerne arbeider ved to ulike skoler, i ulike lokalsamfunn, noe som var et bevisst valg fra vår side. Dette begrunner vi med at skoler gjerne har ulike praksiser og fokusområder. Dermed kan refleksjonene til de to lærerne bidra til to ulike tilnærminger til arbeidet med inkluderende læringsmiljø, samt hvilke muligheter og utfordringer som ligger i dette arbeidet. Videre hadde syntes lærerne å ha noen likhetstrekk som kan være relevant å trekke frem. For det første er begge kontaktlærere for fjerde klasse. Selv om dette ikke var et av kriteriene for deltakelse, er det interessant å merke seg, av den grunn at lærere vil ha ulikt fokus avhengig av hvor elevene er i utdanningsløpet. For det andre hadde begge lærerne fullført relevant utdanning for å arbeide fra første til syvende trinn i barneskolen. De hadde derimot ulik arbeidserfaring, hvor førstnevnte har arbeidet mye i skolen både før, under og etter utdanningen som ble fullført for

over ti år siden, mens den andre intervjupersonen først begynte å arbeide i skolen etter endt utdanning for under fem år siden.

4.4 Analysemetode

I analyseprosessen for denne avhandlingen har vi latt oss inspirere av Thagaard (2013, s. 181) sin beskrivelse av temasentrert analyse gjennom fire steg. Dette er en vurdering vi har gjort på bakgrunn av forskningsspørsmålet for avhandlingen, hvor målet er å undersøke intervjupersonenes refleksjoner rundt temaet inkluderende læringsmiljø. Det er derfor av relevans å analysere meningsinnholdet med fokus på temaet, ikke intervjupersonenes livsverden (Thagaard, 2013, s. 157).

I forkant av analyseprosessen hørte vi gjennom lydopptakene og transkriberte intervjuene i Word. Vi fant det fordelaktig å transkribere intervjuene snarest mulig etter at de fant sted, og satte derfor en frist om å være ferdig med transkriberingen av begge intervjuene i løpet av tre dager. Årsaken til at vi fant dette fordelaktig, var at intervjuet var friskt i minnet, og at analyseprosessen dermed kunne begynne fortløpende. Samtidig var vi bevisste at analysen allerede begynner under transkriberingen ved at en reflekterer over meningen med det som blir sagt. Denne tilnærmingen bekreftes av Nilssen (2012, s. 47), som påpeker viktigheten av å transkribere selv og at det bør gjøres fortløpende. Vi transkriberte hvert vårt intervju, men var tilgjengelig for hverandre slik at vi kunne reflektere fortløpende over interessante og/eller overraskende uttalelser i forhold til forskningsspørsmålet.

Videre drøftet vi hvordan transkriberingen skulle gjennomføres for å sikre en hensiktsmessig behandling av datamaterialet. For å sørge for at intervjupersonenes uttalelser var mest mulig tydelige for leseren, samt unngå misforståelser, valgte vi å transkribere på bokmål, med noen unntak. I selve intervjuet var det flere hendelser hvor intervjupersonene uttalte seg om elementer som potensielt kan avsløre deres identitet, slik som egne navn og navn på områder. Vi valgte derfor å anonymisere dette under transkriberingen, noe vi gjorde ved å skrive tre påfølgende stjerner: *** (se kapittel 4.5 for utdypning angående forskningsetiske betraktninger). Det var videre noen steder i intervjuet hvor enkelte ord er implisitte og derfor ikke uttales, disse har vi tilføyd i transkriberingen ved bruk av to klammer før og etter ordet/ordene, slik: [læringsmiljø]. Vi har samtidig valgt å unnlate å skrive ordet «ehm», fordi

vi vurderte det som at det ikke ville ha innvirkning på datamaterialets kommunikasjon. De resterende uttalelsene valgte vi å transkribere ordrett.

Som nevnt tidligere hadde vi på forhånd valgt ut noen kategorier vi ønsket å gå inn på under intervjuene. Til tross for dette la vi til rette for at intervjuene skulle være fleksible for nye kategorier som vi ikke hadde forutsett. I denne studien står lærernes refleksjoner i fokus, noe som innebærer at de forhåndsbestemte kategoriene ikke nødvendigvis behøvde å være fremtredende i analysen. Kodene i denne analysen ble derfor til gjennom intervjupersonenes utsagn, ikke teori. Et eksempel på dette er at kategorien «Ledelsen ved skolen» ikke fikk nevneverdig plass i analysen fordi lærerne ikke vektla dette.

Det første vi gjorde etter transkriberingen var å skaffe oss oversikt over datamaterialet ved at vi skrev ut intervjuene, og leste gjennom dem individuelt. Deretter gikk vi sammen og skrev «memos» i marginen i hvert av intervjuene, som er det første steget Thagaard (2013, s. 159) beskriver under temasentrert tilnærming til analyseprosessen (se Tabell 1 for eksempel på memos).

Sitat	Memos
Elevene skal være trygge på meg. For at jeg skal skape et godt læringsmiljø for klassen her, så er det sånn at alt jeg gjør, jeg gjør likt hver dag. Jeg starter med dagen i dag, jeg skriver om hvordan dag det er i dag, om hvordan fag vi skal ha og når tid klokken.	Elevenes trygghet – Viktig for læringsmiljø. Gjøre likt hver dag.
Alt skal være forutsigbart.	Forutsigbarhet

Tabell 1: Matrise for memos i analyse

Deretter tok vi i bruk det digitale analyseverktøyet NVivo. Bakgrunnen for at vi valgte å bruke et digitalt analyseprogram i stedet for å kode for hånd, var at vi opplevde programmet som enkelt å håndtere, og vi vurderte det slik at dette ville effektivisere den åpne kodingen i analyseprosessen, som er steg to i Thagaard (2013, s. 159) sin beskrivelse av temasentrert tilnærming. Til å begynne med benyttet vi åpne koder som beskrev interessante elementer i lærernes refleksjoner, samt var beskrivende for «memos»-ene vi skrev i marginen (se eksempler på åpne koder i Tabell 2).

Underveis i prosessen så vi det nødvendig å samle flere av begrepene av lignende betydning for å lage aksialkoder, som er steg tre i analysen (Thagaard, 2013, s. 159). Dette innebar at vi

gjennomgikk de ulike kodene våre systematisk og analyserte relasjonene mellom de ulike, for så å skape nye begreper som rommer flere åpne koder (se Tabell 2 for eksempel).

Åpen koding	Aksial koding
Strekke seg langt Gjøre likt Forutsigbarhet Være tydelig Være løsningsorientert Felles mål om barnets beste Sosiale medier	Sammenheng mellom skole og fritid

Tabell 2: Matrise for åpne koder og aksial kode

Videre så vi behovet for å visualisere de aksiale kodene sammen med de åpne kodene samt sammenhengene dem imellom, noe vi gjorde ved hjelp av tankekart. Dermed forsøkte vi å samle de aksiale kodene i fire ulike hovedkategorier, slik at disse kunne være overskriftene på tankekartene: “hjem-skolesamarbeid”, “lærer-elev-relasjon”, “verdier i klasserommet”, og “tilpasset opplæring”. Tankekartene ble strukturert med utgangspunkt i aksialkodene som ble markert med en lilla ring, videre noterte vi ned både koder og andre sitater i tankekartene. Potensielle funn ble markert med en gul ring, og våre tolkninger ble markert med en rød ring. Videre markerte vi hvor i intervjuet sitatet eller den åpne koden var hentet fra ved å skrive referansenummeret fra NVivo med grønn skrift ved siden (se Vedlegg 4 for eksempel på tankekart). Hovedkategoriene ble valgt ut på bakgrunn av vår tolkning om at disse rommet noe av essensen i datamaterialet, uten å virke for gjentakende. Eksempelvis ble aksialkodene «Sammenheng mellom skole og hjem» og «relasjoner knyttet til foresatte» samlet under kategorien «Hjem-skolesamarbeid». Dette beskrives som steg fire i temasentrert analyse (Thagaard, 2013, s. 159).

Etter kodingen og kategoriseringen, vendte vi tilbake til relevant teori for å tolke datamaterialet ytterligere. I og med at vi har vekslet mellom å jobbe med datamaterialet i lys av teori, og med teorien i lys av datamaterialet, har vi det Thagaard (2013, s. 201) betegner som en abduktiv tilnærming til analysen. Den videre tolkningen gjorde vi ved at vi gikk inn i NVivo på nytt, og laget nye «noder»⁴. Denne gangen var målet å analysere begge intervjuene med utgangspunkt i «Muligheter» og «Utfordringer», for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Disse «nodene»

⁴ Node er et begrep i Nvivo som beskriver en måte å organisere sitater på.

ble deretter inndelt i de tre hovedkategoriene, som igjen fikk aksialkodene som underkategorier. Deretter ble samtlige sitater samlet i et dokument med overskrifter som beskrev hvilke kategorier og aksialkoder sitatene tilhørte (se Vedlegg 5). Til slutt leste vi gjennom intervjuene slik at vi fikk oversikt over hva som var fokuset i intervjuene, samt om det var ulikheter og fellestrekk ved de to intervjupersonenes uttalelser.

4.5 Studiens kvalitet

Hensikten med dette kapittelet er å drøfte studiens kvalitet ved hjelp av begrepene reliabilitet og validitet i tilknytning ulike elementer i studien. Avslutningsvis følger en redegjørelse av de etiske vurderingene vi har gjort rundt innsamlingen av datamaterialet for forskningen.

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet er et begrep som innebærer studiens troverdighet. I kvalitative studier er det viktig for studiens troverdighet at vi er transparente i både planleggingen og fremgangsmåtene i prosjektet, samt i fremstillingen av metode og empiri for å sikre studiens kvalitet på en best mulig måte (Thagaard, 2013, s. 202). Videre blant annet ved å være transparente i beskrivelsene våre og i hvilke valg og fra-valg som er gjort (Thagaard, 2013, s. 201). Vi har gjort flere grep for å styrke denne studiens reliabilitet, noe vi vil beskrive inngående i dette delkapittelet.

I vår studie er vi to forskere som samarbeider, noe som blant annet er fordelaktig for studiens reliabilitet, ettersom samarbeid og diskusjon gir muligheten for flere innfallsvinkler (Thagaard, 2013, s. 203). Eksempelvis vil analysen av intervjuene bære preg av to ulike fortolkninger, samt mulighet for gjennomgående refleksjon. Videre vil begge forskerne være aktive i intervjuet, i tillegg til at båndopptak tas i bruk. Gjennom opptak sørges det for at samtlige av intervjupersonenes utsagn kommer med i transkripsjonen, og dermed også analysen. Vi som forskere kunne dermed fokusere på å stille oppfølgingsspørsmål for å oppnå et rikt datamateriale.

Videre vil kvaliteten på intervjuene, samt intervjupersonenes opplevelse av dette, ha innvirkning på deres ønske om å dele egne erfaringer. Reliabiliteten i studien vil derfor styrkes dersom intervjupersonene opplever en god intervjusituasjon, noe vi vurderte var tilfellet under datainnsamlingen. Begrunnelsen for dette ligger blant annet i at det første intervjuet innebar inngående refleksjoner og beskrivelser fra intervjupersonen, med få innspill og spørsmål fra

intervjuerne. Det kan være interessant å bemerke at intervjuet gikk ut over planlagt varighet; to timer og tjuefire minutter. Vi opplevde underveis i intervjuet at vi kunne sitte og huke av på tankekartet vårt, som innebærer at intervjupersonen stort sett holdt seg til temaet som var fastsatt. Vår opplevelse av det andre intervjuet var at stemningen kunne kategoriseres som avslappet og hyggelig. Det bar preg av god flyt, men vi som intervjuere måtte stille flere oppfølgingsspørsmål for å sørge for at intervjupersonen skulle gi mer utfyllende beskrivelser og begrunnelser for refleksjonene sine. Vår forståelse av intervjusituasjonen var derfor at den kunne forstås som god.

Intervjupersonenes erfaringer og kunnskaper om temaet som forskes på, er også av relevans for reliabiliteten i avhandlingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-226). Begge arbeider som lærere, har relevant utdanning for yrket, og ikke minst har de et uttrykkelig engasjement for arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Dessuten er det av relevans å påpeke at våre erfaringer på bakgrunn av praksis under utdanningen og vikararbeid i barneskolen, bidrar til å øke studiens reliabilitet fordi vi har en forståelse av konsensus i skolen. I tillegg har veileder bidratt til kritisk evaluering av hele prosessen for denne avhandlingen, noe vi mener er med på å styrke studiens reliabilitet, som videre øker studiens interne validitet.

4.5.2 Validitet

Overordnet må vi som forskere vurdere om funnene svarer på forskningsspørsmålet, og om valg av metode er hensiktsmessig for å bidra med sannferdig kunnskap i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276-277). Videre må vi være oppmerksomme på, i hvilken grad en kan hevde en sammenheng mellom årsak og virkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Dette omtales som studiens interne validitet, som blant annet styrkes gjennom høy grad av reliabilitet. Forskerne må tilby leseren en nøye beskrivelse av gjennomføring og valg som styrker reliabiliteten, og dermed legger til rette for økt validitet. På denne måten kan leseren vurdere i hvor stor grad det er overensstemmelse i valgene som er tatt, knyttet opp mot forskningsspørsmålet. Derfor har vi i denne avhandlingen vært nøye med å være presise i våre redegjørelser, samt forsøkt å være transparente. I det påfølgende avsnittet redegjøres det for noen av elementene som kan ha innvirkning på vår studies interne validitet.

Slik vi forstår Postholm og Jacobsen (2018, s. 229-232) kan det faktum at vi har kjennskap til arbeidet lærerne gjør, bidra til å øke sannsynligheten for at vi tolker intervjupersonenes utsagn

slik det er ment fra deres side, og dermed også øker avhandlingens validitet. Dette bidrar til at den praktiske tilnærmingen, så vel som den teoretiske, legger grunnlaget for en felles forståelse. Videre kan en risikere å skrive feil under transkriberingen av datamaterialet, i form av skrivefeil eller «feil» valg av tegnsetting som kan ha innvirkning på innholdet i intervjupersonens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Derfor vurderte vi det som hensiktsmessig at begge forskerne var tilstede under transkriberingen, for å gi mulighet for refleksjon og diskusjon dersom det skulle oppstå usikkerhet. Dessuten ble transkriberingen sjekket for feil i etterkant. Dette bidrar til å styrke studiens validitet. Videre vil analyseprosessen og valgene herunder være avgjørende for forskningens gyldighet, herunder bør forskernes fortolkninger være logiske.

Formålet med denne forskningen er å undersøke hvilke refleksjoner lærere har knyttet til å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø og hvilke muligheter og utfordringer som ligger i dette arbeidet. Slik vi tolker studiens overførbarhet, også kalt ekstern validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238), vil funnene for denne avhandlingen være relevante for lærere i andre kontekster. Sannsynligvis vil andre lærere kunne hente inspirasjon fra funnene i denne forskningen, og deretter tilpasse til sine praksiser. Forhåpentligvis vil dette kunne bidra til å øke læreres bevissthet rundt tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø. Dersom lærere arbeider systematisk med å lese forskning og litteratur, slipper en «å finne opp kruttet hele tiden», noe som vil gagne elevene.

4.5.3 Forskningsetiske betraktninger

Av hensyn til intervjupersonene som deltar i denne studien, er det nødvendig å gjøre seg noen forskningsetiske betraktninger, samt redegjøre for disse. I forkant av datainnsamlingen for denne studien satt vi oss derfor nøye inn i de forskningsetiske retningslinjene og gjorde ulike vurderinger på bakgrunn av disse i sammenheng med forskningen vi ønsket å gjennomføre (NESH, 2016). For denne forskningen innebærer de forskningsetiske hensynene i hovedsak konfidensialitet, konsekvenser av å delta, vår plikt til å informere samt innhenting av samtykke. Norsk senter for forskningsdata (heretter omtalt som NSD) leverer personverntjenester for universiteter og høyskoler (NSD, 2019). Dette forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD i desember 2018, slik at en godkjenning kunne være på plass før intervjuene skulle finne sted. Prosjektet vårt innebærer bare et behov for innhenting av personsensitive data i form av underskrift av samtykkeskjema fra lærerne som deltok i forskningsprosjektet, samt båndopptak

av intervjuet. Videre har prosjektet bare som formål å innhente læreres perspektiver, og er ikke interessert i elevene, noe som bidrar til færre etiske hensyn. Prosjektet ble godkjent av NSD 31. januar 2019 (se Vedlegg 6).

Vi vurderer det som at det ikke er negative konsekvenser for lærerne som bidrar til forskningen vår, blant annet fordi vi ikke er ute etter sensitive data, og at vi bare etterspør et intervju som tar utgangspunkt i lærerens refleksjoner. Lærerne fikk selv avgjøre hvor og når intervjuet skulle gjennomføres, samt om de ønsket å forberede seg eller ikke. Vi sendte intervjuguiden på forhånd slik at de kunne være forberedt på samtalen dersom de ønsket det. Den ene læreren uttrykte at vedkommende ikke hadde rukket å lese over spørsmålene, og ønsket derfor å låne et tankekart til å ha foran seg for oversiktens skyld, noe som ikke var et problem. Intervjuet ble derfor i stor grad utført på lærernes premisser, og vi anser det derfor som uproblematisk for lærerne å være deltakere i forskningen.

Begge intervjupersonene uttrykte dessuten interesse for prosjektet vårt og et ønske om å bidra, eksempelvis kommuniserte den ene læreren at det var vedkommende sitt ansvar som praktiserende lærer å bidra til utviklingen av fremtidens lærere. Dette, i kombinasjon med at begge intervjuene bar preg av god flyt og en lattermild stemning, tolker vi slik at vi hadde en reell adgang⁵ til intervjupersonene våre, ved at de ikke vegret seg for å dele sine refleksjoner og erfaringer.

Ifølge NESH (2016) skal informert samtykke innhentes dersom forskningen innebærer å innhente informasjon fra personer. Prosessen rundt innhenting av samtykke fra intervjupersonene ble beskrevet i prosjektet som ble meldt inn til NSD, og måtte være i tråd med personvernreglene. Disse innebærer at samtykket skal være fritt, uttrykkelig og informert, og dessuten skal vedkommende kunne trekke sitt samtykke når som helst (NESH, 2016). Videre må samtykket kunne dokumenteres i ettertid, og i dette prosjektet er både informasjon om prosjektet, samt samtykke, gitt skriftlig. Samtykkeskjemaene var under hele forskningsprosjektet adskilt fra datamaterialet, samt låst inn på et trygt sted. Dette for å ivareta intervjupersonenes konfidensialitet.

⁵ Den reelle adgangen beskriver intervjupersonenes vilje til å dele erfaringer og refleksjoner (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 212-213).

For å ivareta intervjupersonenes konfidensialitet, har vi vært svært nøye i behandlingen av datamaterialet. Navn på skole, spesielle stillinger og lignende som gjorde at intervjupersonene kunne blitt gjenkjent ble anonymisert under transkriberingen, ved å erstatte ordene med tre påfølgende stjerner slik: ***. Eksempelvis ble ikke antall elever på skolen gjengitt i transkriberingen. Videre beholdt vi lydopptaket på båndopptakeren under transkriberingen, som ble låst inn når den ikke var i bruk. Dessuten ble masteravhandlingen skrevet på en passord-beskyttet server via UiT – Norges arktiske universitet. Vi vurderer disse forbeholdene som tilstrekkelige i ivaretagelsen av intervjupersonenes konfidensialitet.

5 Analyse, tolkning og oppsummering av funn

I dette kapittelet vil vi analysere sitater som fremkom som sentrale i den temasentrerte analysen, for deretter å presentere våre funn. Funnene som fremkommer i dette kapittelet vil drøftes i kapittel 6, med hensikt om å kunne svare på forskningsspørsmålet, samt nå studiens formål.

Vi har valgt å strukturere analysen med utgangspunkt i de fire hovedkategoriene som er beskrevet i kapittel 4.4: hjem-skolesamarbeid, verdier i klasserommet, elev-lærer-relasjon og tilpasset opplæring. Deretter følger de resterende kapitlene vedrørende lærerens tilrettelegging for felles verdier i klasserommet, og hvilke tilnærminger som synes sentrale til lærer-elev-relasjoner. Avslutningsvis presenteres og tolkes sitater koblet opp mot tilpasset opplæring, samt viktigheten av elevens mestringsopplevelser.

5.1 Hjem-skolesamarbeid

I intervjuene kom det frem at et godt hjem-skolesamarbeid gir lærere muligheter for å tilrettelegge og skape et inkluderende læringsmiljø, og både Jørgen og Marit uttrykker at skolen dermed bør etablere kontakten med foreldrene tidlig. I intervjuet beskriver Jørgen hvordan han, i overtakelsen av en ny klasse, velger å ta initiativ til samarbeidet med foreldrene:

[...] jeg skrev et brev til foreldrekontaktene. Skrev litt om meg selv og hva jeg liker, og hva jeg er opptatt av. Hva jeg har spesielt stort fokus på. [...] som for eksempel læringsmiljø. Det å ha et godt samhold i klassen. [...] Også sendte foreldrekontaktene det da videre til de andre foreldrene. Da skaper jeg et forhold til foreldrene på et helt annet nivå.

Av sitatet ovenfor ser vi at det første Jørgen gjør for å etablere et godt hjem-skolesamarbeid, er å sende et brev til foreldrene, hvor han forteller litt om seg selv og hva han vektlegger i sin undervisning. Han mener dette bidrar til å skape en nærmere relasjon til foreldrene. Slik vi forstår Jørgen er det viktig å gi av seg selv i relasjonsbyggingen, for å bli kjent med foreldrene på et personlig nivå.

Marit har en litt annen tilnærming til etableringen av hjem-skolekontakten. Hun sier følgende: «På oppstart har leder [møte] med alle nye foreldre og [forteller] litt hvordan skole vi er, hva som er viktig [...]». Av sitatet blir det tydelig at Marit har et mer upersonlig innhold i sin formelle tilnærming til foreldregruppen enn Jørgen, ved at hun velger å støtte seg til ledelsen ved skolen når det skal etableres et hjem-skolesamarbeid og når forventningene mellom skole og hjem skal avklares. Det å etablere kontakten mellom skolen og hjemmet tidlig, både gjennom

en personlig og upersonlig formell tilnærming, kan dermed slik vi forstår det være en mulighet i arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø.

Både Marit og Jørgen synes videre å være opptatt av å være tilgjengelige for foreldrene, for å kommunisere at foreldre og skolen spiller på lag. De har imidlertid ulike opplevelser knyttet til det å være tilgjengelig for foreldrene, noe som er naturlig fordi enhver situasjon er kontekstavhengig.

Marit uttrykker følgende om kommunikasjon og tilgjengelighet: “Mail og sånn tar jeg hele døgnet, jeg er altfor tilgjengelig. De er litt for vante med at de får fort svar, for å si det sånn”. Vi tolker Marit dithen at kan det å være altfor tilgjengelig kan oppleves utfordrende. I samarbeidet med foreldrene kan det med andre ord være utfordrende for lærere å finne en balansegang mellom å være tilgjengelig nok til at foreldrene opplever en kort avstand til skolen, og at lærere ikke belastes for mye.

Jørgen uttrykker det derimot ikke som utfordrende å være kontinuerlig tilgjengelig. Som han sier:

[...] jeg legger nok lista litt høyere i forhold til hvor langt jeg er villig til å strekke meg [sammenlignet med andre lærere] for å få til et godt samarbeid, både med elevene og med foreldrene. Det første jeg gjør på foreldremøtene er å skrive opp mitt private telefonnummer [...] de kan ringe til meg når som helst hvis det er noe som de tenker at det er viktig at jeg vet om deres barn.

Slik vi forstår Jørgen strekker han seg langt når det gjelder å være tilgjengelig, noe som bidrar til å minke avstanden mellom hjemmet og skolen. Vi tolker det som at et tett samarbeid fører til en bedre forståelse av elevens situasjon.

Jørgen forteller videre at det er lettere å danne relasjon til elevene og etablere et godt læringsmiljø når relasjonen mellom hjem og skole er dannet:

Det er du som har den største relasjon til ditt barn. [...] så når barnet ser at jeg og deg kommuniserer, så er det mye lettere for barna å skape en god relasjon til meg. [...] og der er nøkkelen. Snakk med foreldrene, sant [...] er foreldrene trygge, så er også elevene trygge. [...] hvis vi har foreldrene med på laget, så er mye gjort [for å skape et godt læringsmiljø].

Vi tolker sitatet slik at nære relasjoner preget av enighet og trygghet mellom lærer og foreldre, som er synlig for elevene, er viktig for lærer-elev-relasjonen. Enighet mellom lærer og foreldre, samt trygghet blant foreldrene, kan dermed, slik vi ser det, legge til rette for økt trygghet mellom

elev og lærer og dermed samtidig bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø, gjennom at foreldrene modellerer en aksept overfor læreren.

I analysen ble det videre tydelig at et kontinuerlig samarbeid mellom hjem og skole synes å ha innvirkning på elevens opplevelse av trygghet. Det ble samtidig fremtredende at det å ha en felles forståelse innad i foreldregruppa av hvilke verdier og holdninger som skal formidles til elevene, er viktig for å skape kontinuitet.

Marit påpeker at dersom foreldrene lager gode planer og rammer for hverandre innad i foreldregruppen, vil det bli lettere for elevene å være inkluderende, fordi de blir bevisst på at foreldrene snakker sammen. Som hun sier:

Det er jo viktig at ungene ser at man kjenner hverandre og prater godt sammen, jeg tror det gjør det lettere for ungene å inkludere, være grei med hverandre. Når de vet og kjenner hverandre [kan vi se] at terskelen for å ta kontakt ikke er så høy.

Jørgen bruker bursdag som eksempel for å vise til hvorfor et felles sett med rammer er viktig, og hvordan det bidrar til inkludering både i foreldregruppa og i elevgruppa:

Det er liksom viktig at foreldrene står sammen, at man har felles utgangspunkt. Sånn som med den her klassen, så har vi på en måte blitt enige om en sum da, ikke mer enn den her summen. Også kan man snakke med ungen om det, også skaper det også en større trygghet for foreldrene at alle er enige om at vi gir 30 kroner. For det gjør noe med samarbeidet og klimaet i gruppa.

Analysen viser samtidig at bursdagsfeiringer også kan være utfordrende i arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø. Dette gjelder både med tanke på å gi gaver til bursdagsbarnet, men også i forhold til hvem som inviteres til selve feiringen. Selv om bursdager er noe som feires på fritiden, påpeker Jørgen at alt som skjer på fritiden har innvirkning på elevenes sosiale inkludering på skolen. Han sier følgende: «Så alt som skjer på fritida, det drar jo elevene med seg i skolesammenheng. Så da lager dem [foreldrene] litt trøbbel for meg. Det har jeg vært ærlig på til foreldrene, at alt dem gjør [påvirker læringsmiljøet].». Slik vi forstår Jørgen opplever han det som hensiktsmessig å bevisstgjøre foreldrene på sammenhengen mellom skole og fritid, og at deres handlinger får konsekvenser i forhold til læringsmiljøet til deres barn. Bursdagsfeiringer kan med andre ord også virke ekskluderende, slik vi tolker det, dersom ikke alle foreldrene snakker sammen og utvikler en felles forståelse for hvilke verdier og holdninger som skal være gjeldende for elevene i klassen.

En annen måte å utnytte bursdagsfeiringer som en mulighet for å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø på, er ifølge Marit gjennom en fastsatt policy på skolen. Hun

uttrykker følgende: “[...] hvis det skal deles ut invitasjoner, så må alle være bedt, enten alle jentene, eller guttene eller hele klassen. [...] alle skal med, er vårt standpunkt”. Skolen har med andre ord valgt å tydeliggjøre sitt standpunkt, som er at alle skal inkluderes. En slik tilnærming kan dermed, slik vi tolker det, medføre en økt bevissthet i foreldregruppen og motarbeide ekskludering.

Det å utvikle et felles sett med rammer, verdier og holdninger blant foreldrene, er med andre ord viktig dersom bursdagsfeiringen skal fungere som en mulighet for å skape et inkluderende læringsmiljø.

Selv om både Marit og Jørgen forsøker å øke bevisstheten blant foreldrene om konsekvensene av deres handlinger, er det ikke gitt at alle foreldrene forstår at deres handlinger får konsekvenser for elevenes trivsel på skolen. Jørgen forteller at grupper på Snapchat kan føre til ekskludering, noe foreldregruppen og læreren må samarbeide om gjennom en felles forståelse og faste rammer. Som han sier:

Også er det noen som har Snapchat og de har en egen gruppe, også er det noen som ikke har Snapchat, også er de ute av den gruppa, også føler de seg ikke inkludert i det sosiale miljøet. Det skaper problemer og gnisninger seg imellom også kommer problemene tilbake til skolen [...] og derfor er det viktig at vi snakker om de tingene, sånn at foreldrene skal forstå at de valgene som dem gjør, får konsekvenser for oss på skolen. Og da er det jeg som må nøste opp i det. Også må jeg begynne å oppdra foreldrene.

Av sitatet blir det tydelig at læreren må oppdra foreldrene, slik at de forstår konsekvensene av sine handlinger knyttet til den sosiale inkluderingen i klassen.

5.1.1 Oppsummering av funn

I denne delanalysen finner vi noen muligheter og utfordringer som fremstår som sentrale knyttet til hjem-skolesamarbeid. Et sentralt funn er at et godt hjem-skolesamarbeid kan fungere som en mulighet i arbeidet med å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø. En av mulighetene som fremkommer som et funn er viktigheten av å etablere formell kontakt mellom hjem og skole på et tidlig tidspunkt, og at denne kan være av både personlig og upersonlig karakter. I forlengelsen av det forrige funnet, finner vi videre at et tett samarbeid mellom hjem og skole, skaper en kort avstand til hjemmet og kan bidra til en større forståelse for elevens situasjon. Et annet funn peker på at lærerens tilgjengelighet oppleves som en mulighet i arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, for å kommunisere at foreldre og lærere spiller på lag. Samtidig peker et funn på at det oppleves som utfordrende for læreren å finne en

balansegang i hvor tilgjengelig det er hensiktsmessig å være. Videre er et annet sentralt funn at et samlet oppdrageransvar mellom lærer og foreldre, samt innad i foreldregruppen, bidrar til å skape kontinuitet i elevens skolehverdag. Et samlet oppdrageransvar innebærer et felles sett med rammer, verdier og holdninger, som bør være gjennomgående både på skolen og i fritiden. Et funn er dermed at en slik enighet synes å skape forutsigbarhet og trygghet for alle de involverte partene, som gjør det enklere for læreren å legge til rette for inkludering i skolen, og synes dermed som en mulighet i arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Samtidig finner vi at bruk av sosiale medier og bursdagsfeiringer er noe som foregår på elevenes fritid, og som synes å virke som en utfordring i lærerens arbeid i de tilfeller hvor det har negativ innvirkning på dynamikken i klassen.

5.2 Verdier i klasserommet

I intervjuene fremkommer blant annet verdien om fellesskap i klassen som viktig, og synes videre å være en mulighet i arbeidet med å etablere et inkluderende læringsmiljø. Marit og Jørgen forteller om ulike tilnærminger til å etablere verdier i klasserommet. Jørgen uttrykker følgende:

[...] for å få ting til å fungere i lag så vi må jo gjøre hverandre god, sant [...] sånn at dem må forstå at vi driver et lagspill her inne. Og at alle har et ansvar for å gjøre sitt beste sånn at den her båten går rett frem. Sant. Med rettest mulig linje, sånn at vi skal slippe å gå sikksakk. [...] også må de sette sine ord på det. Sånn at vi har en sånn felles forståelse, felles fundament på hvordan skal vi ha det her i læringsrommet?”

I Jørgen sitt sitat fremkommer det at inkludering gjennom felles innsats er en viktig verdi som bør være fundamentet i et læringsrom. Videre tolker vi at dersom elevene får bidra til å utforme egne regler og retningslinjer, vil en felles forståelse kunne bidra til økt ansvarsfølelse slik at «båten går rett frem», og at alle elevene spiller på lag for å få dette til. Slik vi forstår Jørgen vil tilnærmingen om å inkludere elevene i etableringen av klassens felles regler og verdier, dermed virke som en mulighet i tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø.

Videre uttrykker Jørgen: «[...] vi på en måte må akseptere det mangfoldet, men samtidig unne hverandre suksess. Det er utrolig viktig.». Vi tolker det som at dersom eleven opplever å bli akseptert som en del av et fellesskap, blir det også naturlig å unne hverandre suksess. Jørgen beskriver samtidig at mangfold er viktig for å skape et inkluderende læringsmiljø:

[...] og det er jo jeg veldig opptatt av, og er veldig opptatt av mangfoldet. For det kan gi oss noe. I stedet for å bruke det for noe negativt så bruker jeg det for noe positivt, [...] og da får man også et helt spesielt læringsmiljø.

Slik vi forstår Jørgen bør elevenes ulike kompetanser anses som en ressurs for fellesskapet, som bidrar til et inkluderende læringsmiljø. På denne måten kan elevene lære av hverandre, og dermed oppleve å bli verdsatt.

I likhet med Jørgen reflekterer Marit rundt viktigheten av verdien om fellesskap og inkludering. Hun beskriver imidlertid en litt annen tilnærming til dette arbeidet, som hun sier:

Det er viktig at du viser jo hvordan holdninger du har til det hvis [noen svarer feil]. Hvordan responderer jeg hvis et barn for eksempel svarer veldig feil og mange skjønner det? Det er noe med hvordan man tar det og man tar det som: så bra at du prøvde, det var nesten! Det har mye å si hvordan man tar imot det som lærere, da skaper du jo et miljø og en kultur for at [det er trygt å svare feil].

Marit omtaler at det skal være trygt å svare feil, og at responsen på elevenes utsagn eller handling bør være av positiv karakter. Slik vi forstår Marit er det med andre ord viktig at du som lærer viser elevene hvordan dette skal gjøres gjennom å modellere ønsket respons.

5.2.1 Oppsummering av funn

I denne delanalysen synes et sentralt funn å være at læreren må arbeide aktivt med å etablere et felles verdigrunnlag i klasserommet, og kan forstås som en mulighet i arbeidet med inkluderende læringsmiljø. Et annet funn synes å være at felles verdier kan etableres gjennom ulike tilnærminger: Enten gjennom elevmedvirkning eller modellering av lærer. Videre finner vi at dersom verdiene skal bidra som en mulighet, forstår vi det slik at de må bygge på aksept, et felles ansvar og en kultur for positiv respons.

5.3 Lærer-elev-relasjon

Relasjonsbygging synes å være en sentral del av lærerens arbeid med å skape et inkluderende læringsmiljø. I intervjuene forteller Jørgen og Marit om ulike tilnærminger for å skape relasjoner til elevene. Jørgen uttrykker følgende:

Man må ha litt humor, litt glede, man må gråte litt, jeg er ekstremt følsom. [...] for det er viktig å vise følelser, sant vise at det går an at en gutt kan gråte. Sant. Det skaper trygghet. [...] så lenge jeg er trygg på meg selv, så tenker jeg at da kan jo jeg være den gode rollemodellen, og den tydelige voksne som på en måte gjør at ungene blir trygg. [...] jeg tror at det er positivt [for læringsmiljøet]. Jeg tror at det gjør at vi skaper et sånt tettere bånd.

Slik vi forstår Jørgen er det å by på seg selv gjennom humor og å vise følelser, en tilnærming til å skape nære relasjoner til elevene. Vi tolker det dithen at dersom læreren er trygg på seg selv og sine emosjoner, kan en i større grad la dette skinne gjennom til elevene, som et middel

for å skape relasjon fordi elevene opplever læreren som tydelig, trygg og som en rollemodell. Dermed kan modellering av følelser bidra til å trygge elevene i å vise egne følelser.

Jørgen beskriver også en annen tilnærming til å bygge relasjon til elevene. Konteksten rundt sitatet er at Jørgen har gitt elevene i oppgave å skrive en tekst om seg selv i overtakelsen av en ny klasse. Han utdyper:

Da skal de fortelle litt om seg selv i forhold til når de er født, og hva de liker, og hvilke interesser de har. Litt sånne ting som kanskje virker litt sånn rart. Men som jeg synes er viktig. Fordi jeg må vite mest mulig om eleven. Og grunnen til at jeg må vite mest mulig om eleven, det er fordi jo mer jeg vet om eleven, jo lettere er det å skape en relasjon.

I sitatet beskriver Jørgen hvordan lærere kan tilegne seg kunnskap om eleven, gjennom at elevene skriver en tekst om seg selv. Vi tolker det som at formålet er at læreren skal bli kjent med elevene på et mer personlig plan.

Marit viser til en tredje tilnærming for å bygge relasjon til elevene gjennom å vise at hun bryr seg. Marit uttrykker:

[...] som jeg tror er veldig viktig; det er å være genuin. Ungene merker om du bryr deg på ordentlig eller ikke. Det er kjempeviktig! [...]. Jeg tror det har kjempemasse å si [for læringsmiljøet]. Og jeg tror at nøkkelen til det [et godt læringsmiljø] er at de ser at jeg bryr meg, uansett hvor umulig de er. Uansett hva de gjør, så bryr jeg meg.

Slik vi forstår Marit er det å være genuin og bry seg på ekte ved at elevene opplever å bli satt pris på uavhengig av sine handlinger, nøkkelen til et godt læringsmiljø. I forlengelsen beskriver Marit hvordan dette kan la seg praktisere:

Jeg kan for eksempel si at dere er verdens beste elever. Da kan jeg finne på å ta meg en runde for å få sett alle i øynene. Det er viktig at hver og en av dem skal føle seg sett [...]. Har man gjort dette noen ganger, så forstår de tilslutt at du bryr deg, du inkluderer alle, du ser alle, du viser at alle er like verdifulle for deg.

Praktiseringen Marit beskriver innebærer å ta seg tid til å se hver enkelt elev i øynene, noe hun mener bidrar til en opplevelse av å være inkludert, ved at samtlige av elevene er like verdifulle for læreren.

I likhet med Marit mener Jørgen at det er viktig å vise at en bryr seg overfor elevene. Han sier følgende: "Hva kan jeg hjelpe deg med for at det skal bli bedre? Kanskje er det sånn at han sitter lamme en elev som er urolig, som gjør at han blir veldig forstyrret? OK da må vi kanskje bytte plass". Vi tolker sitatet som at lærere bør undersøke hva som forårsaker atferd, gjennom

å samtale med eleven, og på denne måten kommunisere til eleven at en bryr seg om vedkommende.

En fjerde tilnærming som synes sentral i å skape en nær relasjon til elevene er gjennom å ha et positivt fokus. Som Jørgen sier:

Det er litt sånn som at hvis du har ti oppgaver, så gjør ungen sju riktige og tre galt. I stedet for å se på de tre gale, se nå heller på de sju som er bra. [...] Ha fokus på det som funker og det som er bra.

Vi tolker det som at dersom læreren fokuserer på det positive i elevenes handlinger og innsats, vil dette kunne bidra til en opplevelse av mestring.

En siste tilnærming er hvilken betydning klasseledelsen har for lærer-elev-relasjon og dermed også læringsmiljøet. Marit uttrykker følgende om egen rolle i klasserommet: «[...] jeg skal være veldig tydelig. Man skal ikke si streng, men veldig tydelig. Også skal jeg være veldig varm, sånn som jeg er.». Å være inkluderende, varm og tydelig synes dermed å være sentrale elementer i relasjonsbygging.

Læreren bør arbeide med utgangspunkt i fellesskapet og mangfoldet i klasserommet, samtidig som enkeltindividet tas hensyn til.

5.3.1 Oppsummering av funn

I denne delanalysen synes et funn å være at en nær lærer-elev-relasjon virker som en mulighet i arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Herunder er det fem funn med ulike tilnærminger som synes å fremstå som sentrale. Den første tilnærmingen synes å være at læreren må skape relasjon til elevene på et personlig plan, blant annet gjennom at læreren tilegner seg kunnskap om elevene. Videre synes neste tilnærming å være at læreren er genuin og byr på seg selv ved å ta i bruk humor og å vise følelser overfor elevene, og kan på denne måten fungere som en rollemodell i hvordan elevene skal behandle andre mennesker. En tredje tilnærming omtaler viktigheten av at læreren bryr seg genuint om elevene, samt kommuniserer dette slik at samtlige av elevene opplever å bli sett. Den fjerde tilnærmingen peker på at læreren har et positivt fokus, og retter blikket mot elevenes mestring som sentralt i å skape en nær elev-lærer-relasjon. Den siste tilnærmingen innebærer videre at det i relasjonsbyggingen mellom lærer og elev er viktig å utstråle varme og tydelighet.

5.4 Tilpasset opplæring

I analysen kom det frem at det i tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø synes viktig å prioritere elevenes sosiale trygghet fremfor å gjennomføre en planlagt undervisning. Marit uttrykker følgende:

Men så er det så sinnsykt mye å ta hensyn til, både faglig og sosialt. Så er det jo det at, for at man skal kunne lære i det hele tatt, så må man ha det godt sosialt. Og være trygg.

Slik vi forstår Marit kan det oppleves utfordrende å ta hensyn til både den faglige- og den sosiale utviklingen hos elevene. Vi tolker det som at det er utfordrende fordi læreren må vurdere hvilke hensyn som må tas, som implisitt innebærer å velge bort et annet hensyn. Det viktigste synes imidlertid å være at elevene opplever å være trygge.

Jørgen reflekterer rundt det samme som Marit, og uttaler følgende: «[...] Alt henger sammen. Man kan ikke bare jobbe faglig eller bare sosialt.». Vi tolker Jørgen slik at arbeidet med den sosiale og den faglige inkluderingen er avhengige av hverandre og ikke kan arbeides med separat.

Jørgen gir videre en beskrivelse av sin forståelse av hvilke egenskaper hos elevene som bør prioriteres:

[...] hvis jeg måtte velge da, så vil jeg jo heller utdanne en som blir en søkkanes likanes kar, enn at han blir jævlig god i matte. [...] som på en måte, kan gå rundt i verden og smile til verden og oppføre seg bra.

Slik vi forstår Jørgen er elevenes sosiale ferdigheter og deres trivsel, viktigere enn at de presterer spesielt høyt i fagene på skolen. Det er heller viktig å ha det bra med seg selv i sine omgivelser.

Dersom en ser Marit og Jørgen sine refleksjoner i sammenheng synes den sosiale inkluderingen å være en prioritet. På bakgrunn av dette forstår vi det slik at elevenes trygghet synes å stå sentralt i den tilpassede opplæringen og for å skape et inkluderende læringsmiljø.

Både Marit og Jørgen beskriver forutsigbarhet som en mulighet for å skape et inkluderende læringsmiljø. Marit sier:

[...] Vi har en helt tydelig mal på hvordan vi skal gjøre det. Og det handler om å på en måte gi minst mulig rom for uro i starten. [...] Det gir en god start, og det gir trygghet. Det vil gjenspeile seg i læringsmiljøet.

Av sitatet ovenfor ser vi at Marit mener tydelige rammer gir mindre rom for uro, som videre skaper trygghet. Vi forstår det slik at dersom elevene vet hva de skal gjøre, vil det ha en positiv innvirkning på læringsmiljøet.

I sitatet nedenfor forklarer Jørgen hvordan han legger til rette for forutsigbarhet i egen undervisning:

Og det er at elevene stiller opp ute i garderoben, vi hilser [...]. Elevene må stå med pulten sin om morgenen. [...] Det er på en måte såne småting som man gjør i hverdagen som skaper trygghet, kontinuitet og forutsigbarhet.

Slik vi forstår Jørgen er det viktig å ha faste rutiner, og at disse allerede starter før elevene kommer inn i klasserommet, fordi dette synes å skape trygghet for elevene, gjennom kontinuitet og forutsigbarhet.

På bakgrunn av ovennevnte tolkninger, synes både Marit og Jørgen å reflektere rundt viktigheten av å skape trygge rammer for elevene, før læreren kan begynne å fokusere på elevenes faglige utvikling. Den sosiale inkluderingen synes med andre ord å prioriteres først.

Videre beskriver Jørgen en utfordring knyttet til det å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø:

La oss si at jeg ser at en elev kommer inn i klasserommet, og at han har hatt en jævlig dårlig dag i går, sant og den jævlige dagen i går den drar han gjerne med seg inn i dag. Og da må man på en måte ta det med den eleven som det gjelder da. Men da er det jo den her berømmelige tiden. Hva skal man ha fokus på?

Slik vi forstår sitatet oppleves mangel på tid som utfordrende, blant annet fordi hver enkelt elev bærer med seg sine opplevelser, følelser og inntrykk inn i klasserommet og dermed i undervisningen. På bakgrunn av dette tolker vi det som at læreren må gjøre noen overveielser i forhold til balansen mellom fellesskapets behov i undervisningen og enkeltelevens private behov. Slik vi tolker Jørgen må læreren derfor i noen tilfeller legge undervisningen til side for å hjelpe eleven med å håndtere sin situasjon.

I sitatet nedenfor forklarer han at tiden ikke alltid strekker til i forberedelsene av undervisningen:

Det er jo ofte sånn at det vi ikke har nok av det er jo tid. [...] Også er det sånn at jo bedre du har planlagt undervisninga, jo bedre du er forberedt, jo større ro og bedre, bedre undervisning får du. Jo mindre planlagt økten er, og dårlige forberedt du er, jo mer urolige elever får du. Ja. Sånn at alt har alltid en sammenheng. Det er hvert fall min erfaring.

Slik vi forstår Jørgen er det en sammenheng mellom planleggingen som ligger i forkant av undervisningen og elevgruppens ro. Vi kan derfor forstå det som at dersom undervisningen er godt planlagt, og forutsigbar for elevene og læreren, bidrar det til større ro i klasserommet.

Marit beskriver også mangel på tid som problematisk for å kunne tilpasse undervisningen:

Hvordan skal man klare med over 20 elever også er du bare en.. hvordan skal man da klare å favne om alle disse [...]? Alle skal kunne nå sin proksimale sone.. det er jo.. værsgod å bli tullerusk. [...] Men jeg tenker jeg at det er utrolig viktig å gjøre så godt man kan for å få til å løfte alle. [...] at alle ungene må behandles forskjellig for at det skal bli rettferdig.

Vi forstår Marit som at mangel på tid i kombinasjon med et stort antall elever, påvirker hennes muligheter for å kunne tilpasse undervisningen til samtlige av elevene. Videre tolker vi det som at hver enkelt elev har sine egne behov og forutsetninger for mestring, noe som medfører at elevene må behandles ulikt for at det skal være rettferdig.

Marit beskriver en måte å imøtekomme denne utfordringen:

Prosjekter der alt er knyttet sammen, fra begynnelse til slutt, der det bunner ut i et felles produkt, er veldig artig og veldig lærerikt. Unger som ikke mestrer de faglige situasjonene så godt, de kan blomstre i slike prosjekter. Det så vi eksempler på, der elever ble så engasjerte og stolte over det arbeidet de hadde gjort.

Slik vi tolker Marit er prosjektarbeid en måte å differensiere undervisningen på. Hun forteller at hun liker å bruke prosjektarbeid som en metode i undervisningen, samt at det gir mulighet for mer praktisk arbeid og samarbeid. Vi forstår det slik at et felles produkt skaper motivasjon, samtidig som fremgangsmåtene i prosjektet avgjøres av elevenes forutsetninger og interesser. En videre tolkning er at elever som opplever mangel på mestring i enkelte faglige situasjoner, kan ha nytte av slike prosjekter, fordi det gir variasjon.

I likhet med Marit påpeker Jørgen viktigheten av å differensiere undervisningen for å legge til rette for mestring:

[...] det er at jeg drar på overnattingstur. [...] også skal vi ha en del faglig, men så skal det også være en del sosialt. Og det er litt sånn fordi at jeg skal lære meg å kjenne dem på andre nivå enn bare i den faglige delen. [...] det gjør noe med den sosiale inkluderingen. [...] man har jo alltid noen elever som er kanskje litt sånn faglig svakere, enn de andre. Men det gjør jo ikke noe, fordi de kan jo ha sterke egenskaper på andre felt.

Jørgen beskriver at overnattingsturer skaper muligheter for mestring for de elevene som har sterkere egenskaper på andre felt enn det faglige. Vi kan videre tolke overnattingsturer som en metode for å tilrettelegge for at elevene blir kjent med hverandre på et personlig nivå, som videre bidrar til den sosiale inkluderingen. Samtidig kan læreren ivareta den faglige utviklingen

til elevene. På bakgrunn av dette forstår vi det som at turer med klassen kan ha positiv innvirkning på det sosiale fellesskapet, og dermed også læringsmiljøet. Det finnes altså ulike måter å tilnærme seg elevenes ulike behov, blant annet i form av turer eller prosjektarbeid.

5.4.1 Oppsummering av funn

I denne delanalysen synes et funn å være at lærere opplever å måtte gjøre noen prioriteringer knyttet til elevenes faglige utvikling og sosiale inkludering. Imidlertid synes et annet funn være at elevenes sosiale inkludering prioriteres for å skape trygghet og trivsel, fremfor å gjennomføre planlagt undervisning, fordi målet med utdanningen synes å være at elevene har det bra med seg selv og sine omgivelser. Et annet funn som fremkommer er at faste rutiner og tydelige rammer gir mindre rom for uro og skaper trygghet, gjennom kontinuitet og forutsigbarhet. Forutsigbarhet synes dessuten å være et resultat dersom læreren planlegger undervisningen godt i forkant. Et tredje funn synes å være at lærere kan ta i bruk ulike tilnærminger for å tilrettelegge for mestring, blant annet gjennom prosjektarbeid og overnattingsturer, som synes å bidra til variasjon, samarbeid og praktisk arbeid. Imidlertid synes et funn å være at mangel på tid og et høyt antall elever kan oppleves utfordrende i tilretteleggingen for mestring hos hver enkelt elev. Et femte funn som også omhandler en utfordring knyttet til å imøtekomme elevenes behov, er i de tilfeller hvor undervisningen må nedprioriteres for å hjelpe elever med utfordrende situasjoner de står overfor.

6 Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte funnene fra analysen med utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk, og annen relevant forskning og teori på fagfeltet, med en intensjon om å nå studiens formål, samt belyse studiens forskningsspørsmål som er følgende: «Hvilke refleksjoner har lærere knyttet til å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, og hvilke muligheter og utfordringer løftes frem som sentrale i dette arbeidet?»

Gjennom analyseprosessen var det som tidligere nevnt fire elementer som synes å være sentrale i tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø: Herunder et godt hjem-skolesamarbeid, noen etablerte verdier og holdninger i klasserommet, en nær lærer-elev-relasjon som bygger på tillit, anerkjennelse og genuin interesse, samt tilpasset opplæring med fokus på inkludering av individet som en del av det sosiale og det faglige fellesskapet. Strukturen i dette kapitlet tar utgangspunkt i temaene i analysekapitlet. I første delkapittel (6.1) diskuterer vi funnene knyttet til hjem-skolesamarbeid, hvor et samlet oppdrageransvar synes sentralt. I kapittel 6.2 har vi imidlertid valgt å slå sammen funnene fra de to hovedkategoriene: «verdier i klasserommet» og «lærer-elev-relasjon». Dette valget begrunner vi med at funnene synes å utfylle hverandre, og vi anser det derfor lite hensiktsmessig å diskutere disse isolert sett. Avslutningsvis følger kapittel 6.3 hvor funnene fra kategorien «tilpasset opplæring» diskuteres og sees i sammenheng med mestring og sosial og faglig inkludering.

6.1 Et samlet oppdrageransvar – et nødvendig grunnlag i arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø

Hjem-skolesamarbeid er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) et av elementene som har innvirkning på lærerens arbeid med elevenes læringsmiljø. Ny Overordnet del av Læreplanverket beskriver samtidig at god kommunikasjon mellom hjemmet og skolen har en positiv innvirkning på dette arbeidet, noe som begrunnes med at foreldrene har den viktigste rollen som omsorgsperson i barnets liv, og har derfor stor innflytelse på elevenes læring og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Videre kan en, som nevnt i kapittel 3, forstå §1-1. Formålet med opplæringa (Opplæringslova, 1998) som at ansvaret for elevenes læring og trivsel er et felles ansvar mellom partene. Viktigheten av et godt samarbeid påpekes også av Nordahl (2014). Han hevder at foreldrene er lærerens viktigste samarbeidspartner, blant annet fordi det er foreldrene som kjenner elevenes forutsetninger i forhold til generell utvikling,

interesser og temperament. Et godt hjem-skolesamarbeid må dermed, ifølge Nordahl (2014) bygges på det grunnlag at lærer og foreldre anser hverandre som gjensidige partnere, og at de har ressurser som kan bidra til elevenes beste fra to ulike innfallsvinkler: det pedagogiske og det personlige (Nordahl, 2014). Funn fra vår studie viser også at det er foreldrene som har den nærmeste relasjonen til sitt barn og kjenner barnets forutsetninger best. Nordahl (2014) sin beskrivelse av et nært og gjensidig samarbeidsforhold synes dermed å være i tråd med vårt funn om at et nært hjem-skolesamarbeid kan fungere som en mulighet i tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø. Dette kan sees i sammenheng med resiprok determinisme, som beskriver hvordan miljø, person og atferd gjensidig påvirker hverandre (Bandura, 1977). På bakgrunn av at foreldrene anses å være elevenes nærmeste omsorgspersoner kan vi, i lys av Bandura, dermed forstå det som at foreldrene har en viktig rolle i elevens miljø, og vil dermed også ha stor innvirkning på eleven og dens atferd. Herunder kan foreldre modellere et positivt syn på skolen, som i forlengelsen implementeres i elevenes egne holdninger. Med andre ord vil foreldrene påvirke lærerens arbeid med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, samt hvordan elevene opplever å være inkludert i fellesskapet. Kunnskapsdepartementet (2017b) poengterer at det først og fremst er skolen og læreren som skal ta initiativ til hjem-skolesamarbeidet. I vår analyse er det fire nært forbundne funn som synes fremtredende i forhold til foreldrenes innvirkning på et inkluderende læringsmiljø, og mulighetene knyttet til dette. Funnene vil drøftes i lys av teori i de følgende avsnittene.

I et av disse funnene fremkommer viktigheten av at læreren etablerer formell kontakt med foreldrene, samt begynner relasjonsbyggingen i den tidlige fasen av samarbeidet. I vår analyse kan en formell henvendelse på et tidlig tidspunkt synes å være fordelaktig, blant annet fordi det viser at læreren ønsker å bygge relasjon og starte et samarbeid. Videre kan henvendelsen til foreldrene både være av personlig eller upersonlig karakter, og initiativet kan bidra til å bygge relasjoner mellom foreldrene og læreren i «fredstid». Ifølge Bergkastet mfl. (2009, s. 168) er det gunstig for den senere kontakten at relasjonen mellom partene er positiv fra starten, blant annet fordi det vil være enklere for begge parter å ta kontakt dersom det skulle oppstå situasjoner av negativ karakter. Ved å ta kontakt med foreldrene i forkant av overtakelsen av en klasse, kan læreren tydeliggjøre et oppriktig engasjement overfor elevene, samt vil det kunne bidra til å trygge foreldrene med hensyn til lærerens intensjoner og ønsker for klassen (Nordahl, 2007). Drugli (2012) omtaler tillit som viktig i relasjoner mellom lærer og elev, og vi kommer derfor tilbake til dette i kapittel 6.2, men dette kan også relateres til relasjoner på generell basis,

og derfor også mellom lærer og foreldre og foreldrene seg imellom. Videre kan en dermed, i lys av Drugli (2012), forstå det som at foreldrenes opplevelse av trygghet, bidrar til å øke tilliten mellom partene, som igjen bidrar til at elevene opplever trygghet og tillit til læreren.

Et annet funn som synes aktuelt er viktigheten av at hjemmet og skolen, samt foreldrene seg imellom, kommuniserer en enighet overfor elevene i forhold til rammer, verdier og holdninger, som bidrar til kontinuitet i elevenes hverdag, og dermed også økt trygghet, som videre synes viktig i opplevelsen av å bli inkludert. Dette samsvarer med det Nordahl (2007, s. 113) beskriver angående å skape stabilitet og trygghet gjennom å ha felles grunnleggende verdier og normer. Nordahl (2007, s. 113) understreker videre at både hjem og skole, samt foreldrene som gruppe, må fungere som en oppdragende enhet, og som gjennom enighet dermed får større slagkraft. Sett i lys av resiprok determinisme vil miljøets respons få større innvirkning dersom samtlige kommuniserer tilsvarende verdier. Dermed forstår vi det slik at foreldre og lærere må være bevisste på hvilken påvirkning en har på elevene og deres inkludering i læringsmiljøet.

Samtidig viser et av funnene at det synes viktig at læreren er tilgjengelig for å skape en kort avstand mellom hjemmet og skolen. Sett i sammenheng med det foregående funnet om viktigheten av et samlet oppdrageransvar, synes lærerens tilgjengelighet for foreldrene å stå sentralt for å avklare og imøtekomme forventninger knyttet til elevenes trygghet, trivsel og læring. I en undersøkelse av Nordahl (2007, s. 53) fremkommer det at kommunikasjonen med hjemmet ofte går gjennom elevene, i form av beskjeder i meldingsbøker, ukeplaner og lignende. I det sistnevnte funnet kan vi imidlertid forstå det som mer hensiktsmessig å heller ha en direkte linje mellom foreldre og lærer for å skape en kort avstand, hvor samarbeidet tar utgangspunkt i direkte dialog, samtidig som foreldrene inkluderes i elevenes skolearbeid via planer og hjemmearbeid. På bakgrunn av dette kan vi videre forstå det som at en nær og direkte kommunikasjon bidrar til forutsigbarhet mellom partene, og at læreren og foreldrene kan informere hverandre i både medgang og motgang. Slik vi forstår det vil et nært samarbeid bidra til at læreren i større grad kan forstå eleven, og dermed også forberede seg på hvilke tilnærminger som kan være mest hensiktsmessige for å skape trygghet for eleven, både sosialt og faglig. Med andre ord får læreren viktig kunnskap om elevene gjennom en nær kontakt med foreldrene. Nordahl (2007) fremhever at lærerens tilgjengelighet synes å kommunisere et ønske om å bli kontaktet, slik at foreldrene kan oppleve å bli tatt på alvor med sine meninger og eventuelle bekymringer. Dersom foreldrene får muligheten til å medvirke rundt det som skjer i

skolen, øker foreldrenes forståelse av at felles innsats bidrar til at elevene lettere kan mestre nye utfordringer, noe som videre har positiv innflytelse på læringsmiljøet (Bergkastet mfl., 2009).

Resiprok determinisme innebærer som nevnt i kapittel 3 at mennesker, herunder deres forventning om mestring, blir påvirket av miljøet rundt seg (Bandura, 1977). Videre beskriver Bandura fire ulike kilder til økt forventning om mestring: verbal overtalelse, å legge til rette for autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, og som nevnt tidligere emosjonelle forhold. Miljøet rundt eleven består i hovedsak av foreldre, lærer og medelever. Som nevnt tidligere vil et nært samarbeid mellom hjem og skole bidra til at læreren får tilgang til viktig kunnskap om elevene. Slik vi forstår det, kan dette bidra til at læreren kan danne seg et helhetlig bilde av elevens forutsetninger og behov. Gjennom relasjon til foreldrene vil læreren få innsikt i elevenes miljø utenfor skolen, noe vi kommer tilbake til senere i dette delkapittelet.

Foreldrene er barnets viktigste omsorgsperson og har derfor stor innflytelse på eleven og elevens atferd. På bakgrunn av funnene og drøftingen ovenfor, kan foreldrene anses som en ressurs for å bygge opp under elevens læring og utvikling, hvor Nordahl (2007) poengterer viktigheten av at samarbeidet mellom skolen og hjemmet må resultere i at eleven opplever anerkjennelse, tilhørighet, mestring og trygghet, både på skolen og i fritiden. Vi forstår det som at disse opplevelsene er nødvendige for å oppleve å delta i et fellesskap, samt å være inkludert i et læringsmiljø.

I våre funn synes kontakten med foreldrene å kunne være en mulighet, men også en utfordring, i arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Dette begrunnes blant annet med at det for læreren kan være vanskelig å finne en balansegang i hvor tilgjengelig en skal være overfor foreldrene. Dersom læreren kommuniserer til foreldrene at de kan ta kontakt når de ser behovet for det, samt at læreren responderer fortløpende, vil dette kunne bidra til en kortere avstand og at det dermed kan oppleves enklere å ta kontakt. Samtidig kan det for læreren oppleves strevsomt å være tilgjengelig hele dagen. Dette bekreftes av Damsgaard (2010, s. 180-182), som i intervju med lærere finner en beskrivelse av en hektisk hverdag, hvor blant annet kontakt med foreldre utenom skoletiden er tidkrevende.

Videre synes sammenhengen mellom skole og fritid å by på noen utfordringer. Et av våre funn innebærer at elevenes bruk av sosiale medier, mer spesifikt Snapchat, kan føre til at elever

ekskluderes fra det sosiale fellesskapet. Til tross for at sosiale medier er noe som brukes på fritiden, synes slike former for ekskludering å ha innvirkning på det sosiale samspillet på skolen, og kan dermed virke utfordrende i lærerens arbeid med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Slik vi forstår det kan denne typen konflikter ha grobunn for å oppstå dersom foreldrene ikke har et felles sett rammer og verdier for elevene. Vårt funn tyder på at læreren på en måte må oppdra foreldrene, slik at de blir bevisste på at det som foregår på fritiden, har direkte påvirkning på elevenes opplevelse av læringsmiljøet på skolen. Foreldregruppen kan derfor, i samarbeid med læreren, utvikle et felles sett med rammer for i størst mulig grad å kunne motvirke ekskludering. Dette er en tilnærming som innebærer medvirkning fra foreldrenes side, noe Nordahl (2007, s. 29) påpeker viktigheten av, gjennom at læreren og foreldrene fatter beslutninger sammen, som videre medfører opplevelsen av et likeverdig partnerskap.

I forrige avsnitt diskuterer vi at elevenes fritid, herunder bruken av sosiale medier, synes å ha innvirkning på det som skjer i skolen, og dermed også elevenes læringsmiljø. På bakgrunn av Utdanningsdirektoratet (2016) sin definisjon av begrepet læringsmiljø, forstår vi det imidlertid som at fritiden ikke medregnes i elementer som har innvirkning på læringsmiljøet. I kapittel 1.2.1 begrunner vi dette nærmere, knyttet til valg av definisjon som utgangspunkt for vår forståelse av begrepet inkluderende læringsmiljø. Her forstår vi Utdanningsdirektoratet sin definisjon som at innvirkninger på elevenes læringsmiljø begrenses til det som skjer på skolen, mens Skaalvik og Skaalvik (2018) heller synes å mene at læringsmiljøet nettopp er alle de faktorer som har innvirkning på elevenes læring og trivsel, inkludert elevenes fritid. Slik vi forstår det kan ulike definisjoner påvirke lærerens arbeid med læringsmiljøet i forhold til hva som vektlegges og hva som synes viktig. Utdanningsdirektoratet, som forvaltere av opplæringsloven, synes å ha definisjonsmakten og det er dermed naturlig at lærere henvender seg til deres forskrifter og prinsipper i planleggingen og gjennomføringen av egen lærergjerning. På tross av at samarbeidet mellom hjem og skole står beskrevet eksplisitt i Utdanningsdirektoratet (2015) sine Prinsipper for opplæringen, finner vi det interessant å nevne at Utdanningsdirektoratets definisjon synes å ekskludere elevenes fritid fra de faktorene som påvirker læringsmiljøet, herunder elevenes læring og trivsel.

I diskusjonen ovenfor forstår vi det som at samarbeidet mellom hjem og skole er en sentral del av lærerens arbeid med å skape et inkluderende læringsmiljø, hvor det fremkommer noen

muligheter og utfordringer knyttet til dette arbeidet. Foreldrene har en sentral posisjon som rollemodeller, og et samarbeid mellom lærer og foreldre er derfor helt essensielt for å skape trygge omgivelser for elevene, blant annet fordi hendelser i fritiden og på skolen har innvirkning på elevens forventning om mestring og sosial inkludering. Det synes sentralt å skape trygghet og tillit overfor elevene og deres foreldre. Foreldrene bør anses som en likeverdig ressurs i arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø, og arbeidet med å bygge relasjoner bør starte så tidlig som mulig, slik at læreren og foreldregruppen kan komme til enighet om et felles sett med rammer, verdier og holdninger, som videre bidrar til at elevene kan oppleve en kontinuitet. Dessuten synes kort avstand mellom hjemmet og skolen å virke som en mulighet, hvor en direkte linje synes å skape forutsigbarhet for samarbeidspartene. For mye kontakt kan imidlertid oppleves utfordrende for læreren, og det kan derfor bli nødvendig å finne en balanse. Sammenhengen mellom skole og fritid synes også å ha innvirkning på elevenes opplevelse av å være inkludert. Bruk av sosiale medier kan derfor være en utfordring i å tilrettelegge for inkludering, i de tilfeller hvor det fører til ekskludering. Et samlet oppdrageransvar synes med andre ord å være et nødvendig grunnlag i arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø.

Til tross for foregående diskusjon, hvor foreldrene synes å være lærerens viktigste samarbeidspartner, viser ulike studier at dette samarbeidet ikke fungerer hensiktsmessig nok. Westergård (2013, s. 97) konkluderer i sin forskning med at det er et gap mellom de nasjonale målene for læreres kompetanse innen foreldresamarbeid og den kompetanse lærere faktisk innehar. Nordahl (2007, s. 54) utdyper at skoleledere og lærere ikke har forståelse av foreldrenes betydning for elevenes læring og trivsel. Helgøy og Homme (2015, s. 83) bekrefter dette i sin rapport, og påpeker at en av grunnene til at samarbeidet fungerer lite hensiktsmessig kan komme av at skolen ikke har en felles strategi for hvordan samarbeidet skal foregå.

Med andre ord kan vi tolke det som at lærere opplever samarbeidet med foreldrene som krevende å mestre. Dette kan ha flere årsaker, herunder finner vi det interessant og relevant at forskning tyder på at hjem-skolesamarbeid får lite fokus i lærerutdanningenes praksis (Sørensen, 2019, s. 235). Slik vi forstår det, er det dermed ikke overraskende at lærere hverken har nok kompetanse eller er bevisst på viktigheten av et godt samarbeid.

I våre funn synes hjem-skolesamarbeid å være grunnleggende for å skape et inkluderende læringsmiljø, og at dersom dette gjøres hensiktsmessig, vil det kunne bli enklere for læreren å

skape relasjon til elevene, skape trygghet, samt at både læreren og foreldrene i større grad kan forutse elevenes atferd. Dermed kan læreren og foreldrene vise større forståelse overfor eleven, samt bidra til økt forventning om mestring.

6.2 Et felles verdigrunnlag og nære relasjoner – en forutsetning for et inkluderende læringsmiljø

I dette delkapitlet flytter vi fokus fra de ytre påvirkningene i læringsmiljøet, til faktorene innad som har betydning for lærerens arbeid, nærmere bestemt det som skjer i klasserommet. I tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø er det, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018), viktig at læreren arbeider med å skape en kollektiv kultur med felles verdier, regler og mål. Det innebærer blant annet at elevene opplever å bli akseptert, samt må akseptere andre for deres sterke og svake sider (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Videre er anerkjennelse, tillit og gjensidig respekt viktige momenter, som også er sentrale i relasjonsbyggingen innad i miljøet (Drugli, 2012). I tillegg foregår lærerens ledelse i klasserommet alltid gjennom samhandling med elevene, og en god lærer-elev-relasjon blir derfor ansett som en hjørnestein i god klasseledelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Samtidig bidrar en god lærer-elev-relasjon til å øke elevenes engasjement og opplevelse av tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Våre funn tyder på at en nær lærer-elev-relasjon og et felles sett med verdier synes å være en sentral del av lærerens arbeid med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Derfor vil vi i dette delkapitlet drøfte funnene og tilnærmingene knyttet til ulike muligheter som fremkommer i analysen, opp mot relevant teori og forskning. Forskningsspørsmålet for denne avhandlingen fordrer å løfte frem mulighetene og utfordringene knyttet til arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Vi finner imidlertid ingen betydningsfulle utfordringer i analysen av de to aktuelle temaene, noe vi har reflektert rundt årsakene til, og er kommet frem til en forståelse av at å etablere et felles verdigrunnlag og en nær lærer-elev-relasjon synes å fremme inkludering i et tidlig stadium.

Skaalvik og Skaalvik (2018) påpeker som nevnt at læreren må skape en trygg atmosfære i klassen, der elevene opplever sosial og faglig støtte, hvor de våger å være seg selv, gjøre feil og be om hjelp når de trenger det. Videre beskriver Skaalvik og Skaalvik (2018) at et godt læringsmiljø innebærer at elevene verdsetter mangfoldet og godtar sine medelever for deres styrker og svakheter, fordi dette medfører en opplevelse av både sosial og faglig støtte. Elevene

synes dermed å yte høyere innsats og har et større faglig engasjement, samt trives bedre (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Et funn fra vår analyse synes å være at dersom et felles sett verdier skal virke som en mulighet i lærerens arbeid med å skape et inkluderende læringsmiljø, forstår vi det som at verdiene blant annet må bygge på en aksept av mangfoldet og at det skal være trygt å prøve og feile. Funnet kan knyttes til det Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver som kjennetegn ved et støttende miljø, hvor elevene synes å vise aksept overfor mangfoldet i klassen og dermed også i forhold til enkeltpersonens bidrag og deltakelse, som videre kan bidra til forståelse av viktigheten av å prøve og feile for læringens skyld. Hattie (2013) synes å utdype viktigheten av et støttende miljø i sin metastudie, og konkluderer blant annet med at et slik miljø er preget av et høyt nivå av tillit, hvor elevene opplever å bli hørt og verdsatt. For å oppnå dette må miljøet utvise tillit overfor elevenes kompetanser uavhengig av om elevene mestrer oppgaven eller ikke (Hattie, 2013).

I sammenheng med foregående funn, finner vi at et felles verdigrunnlag også må bygge på en forståelse av et felles ansvar hos elevene, samt at positiv respons bør være implementert som et grunnleggende prinsipp i miljøet for å være en mulighet i tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø. I henhold til resiprok determinisme vil positiv respons kunne fungere som en forsterker knyttet til elevens atferd, som bidrar til at eleven kan oppleve miljøet som støttende og dermed også trygt (Bandura, 1994). Videre vil dette kunne ha en positiv innvirkning på elevens forventning om mestring fordi en handling regnes som vellykket basert på den responsen miljøet gir (Bandura, 1994). Med andre ord kan vi forstå det som at et felles verdigrunnlag som preges av en aksept for å prøve og feile, kan danne en norm for hvordan elevene responderer på hverandres innspill, egenskaper og ferdigheter. Dette kan igjen bidra til at elevene opplever å være inkludert på bakgrunn av sin person og det de mestrer, samtidig som det kan styrke elevenes ønske om å prøve enda hardere for å lykkes. Gjennom elevenes økte innsats vil dessuten mestring kunne forekomme oftere, og kan gi ytterligere motivasjon og utholdenhet i møte med nye utfordringer, noe Bandura (1994) beskriver som autentiske mestringsopplevelser, samt en av kildene til økt forventning om mestring (Bandura, 1994).

I forlengelsen av det forrige avsnittet fremkommer det videre av våre funn at etableringen av et felles verdigrunnlag er noe læreren må arbeide aktivt med, og at det er ulike tilnærminger i denne etableringen. Blant annet nevnes elevmedvirkning som en tilnærming som synes å bidra til en økt forståelse av hvilke handlinger som er akseptable, og hva som er fellesskapets normer

og regler. Elevmedvirkning er ifølge Utdanningsdirektoratet (2015, s. 4) et virkemiddel for å øke elevenes bevissthet rundt egne læringsprosesser, samtidig som det bidrar til økt læring, blant annet fordi elevenes motivasjon styrkes. På bakgrunn av dette kan vi forstå det som at elevenes medvirkning i å skape et felles sett med verdier, normer og regler for klassen, kan øke elevenes motivasjon og dermed styrke forståelsen som ligger til grunn for å kunne handle hensiktsmessig i henhold til miljøets etablerte rammer.

Videre finner vi det dessuten relevant å belyse dette funnet fra en annen synsvinkel, hvor elevmedvirkning i seg selv synes å virke inkluderende. Florian og Black-Hawkins (2011) konkluderer i sin forskning at dersom læreren tilrettelegger for oppgaver hvor elevene får medvirke i hvordan den skal imøtekommes, både i lek og i faglige situasjoner, vil det være hensiktsmessig for inkluderingen av samtlige elever, også elever med ulike vansker. Dermed kan en forstå elevmedvirkning som inkluderende i seg selv, fordi det bidrar til å øke elevenes opplevelse av å delta. Overland (2015) uttrykker at inkludering er en nødvendighet i tilpasningen av undervisningen. En kan derfor forstå tilpasset opplæring og inkludering som to avhengige komponenter i undervisningen, noe vi kommer tilbake til i neste del av drøftingen (se kapittel 6.3).

Av funnene fremkommer en annen tilnærming i å etablere verdier i klasserommet. Denne innebærer at læreren er bevisst over sin innvirkning som rollemodell, ved at en modellerer verdsatte handlinger og verdier. I Hattie (2013) sin metaanalyse fremkommer det at lærerens ikke-språklige kommunikasjon har stor innvirkning på elevenes forståelse av hva som er passende atferd. Slik vi forstår Hattie (2013) har dermed læreren innflytelse på elevenes atferd, bevisst og ubevisst, fordi ikke-språklig kommunikasjon også kan forekomme ubevisst. Vikarierende erfaringer blir beskrevet som en av kildene til økt forventning om mestring, og innebærer at elevene observerer andres atferd, for så å tolke miljøets respons (Bandura, 1977). På bakgrunn av miljøets respons kan eleven vurdere om handlingen er hensiktsmessig eller ikke (Bandura, 1977). Samtidig spesifiserer Bandura (1977) at personens betraktning av menneskene som modellerer handlingen, har innvirkning på handlingens relevans. Sett i sammenheng med det sistnevnte funnet vil lærerens modellering av handlinger og verdier kunne virke hensiktsmessig dersom eleven anser relasjonen til læreren som god, og at det læreren formidler derfor blir tatt hensyn til.

Så langt i dette delkapittelet kan vi forstå det som at et felles sett med verdier kan etableres både gjennom modellering og elevmedvirkning, og utgjør rammen for hvilke handlinger og reaksjoner som anses som positive. Dersom disse verdiene er tydelige, bidrar det til at miljøet oppleves som forutsigbart, som skaper trygghet for enkelteleven og klassen som fellesskap. Dette er fordi miljøets, herunder lærerens og medelevers, reaksjoner på elevenes handlinger blir mer forutsigbare, noe som gjør det enklere for elevene å handle korrekt, og dermed oppleve å bli inkludert i klassefellesskapet.

Videre uttrykker Damsgaard (2010) at samtidig som læringsmiljøet skal preges av tydelige rammer og verdier, bør læreren kommunisere omsorg overfor elevene. Som nevnt tidligere vil modelleringens betydning og innflytelse være avhengig av elevenes forhold til den som modellerer atferden. I denne sammenhengen synes dermed lærerens relasjon til elevene å være av betydning. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 231) påpeker dessuten at et støttende miljø også har behov for en støttende lærer. Nordenbo mfl. (2008) synes å utdype dette, og konkluderer i sin rapport med at en av de viktigste kompetansene hos en lærer er relasjonskompetansen. I våre funn fremkommer det ulike tilnæringer som synes å bidra til å skape relasjoner mellom læreren og eleven. Den første tilnærmingen i relasjonsbyggingen synes å være at læreren bør være genuin og vise emosjoner, for eksempel gjennom humor og gråt, og på denne måten by på seg selv. I våre funn synes en genuin væremåte å bidra til at elevene opplever en nærmere relasjon til læreren og dermed også trygghet. Ifølge Damsgaard (2010, s. 61-62) er en personlig tilnærming og en autentisk væremåte nødvendig for at elevene skal oppleve læreren som engasjert og omsorgsfull, og er avhengig av en personlig involvering. Drugli utdyper dette nærmere, og presiserer at en høy grad av nærhet, støtte og omsorg er grunnleggende i en positiv lærer-elev-relasjon (Drugli, 2012). Dette kan videre virke som en mulighet i arbeidet med å danne et godt læringsmiljø (Bergkastet mfl., 2015, s. 39). Vårt funn om at lærerens genuine fremtoning overfor elevene kan virke som en mulighet i å skape relasjon til elevene, og dermed også å skape trygghet og et inkluderende læringsmiljø, synes dermed, slik vi forstår det, å bekrefte Damsgaard (2010), Drugli (2012) og Bergkastet mfl. (2015) i overnevnte redegjørelser. I våre funn trekkes dessuten humor frem som en tilnærming i å skape en nær lærer-elev-relasjon. Bergkastet mfl. (2015, s. 45) beskriver at humor kan forstås som et middel i relasjonsbyggingen, fordi det å «[...] le sammen virker samlende». Våre funn synes dermed å bekrefte Bergkastet mfl. (2015) med at å utvise genuine følelser, mer spesifikt humor, kan virke gunstig for relasjonen mellom lærer og elev.

På bakgrunn av det foregående funnet, hvor vi tolker det som viktig at elevene blir kjent med læreren på et personlig plan, synes det samme å gjelde angående at læreren må bli kjent med elevene. En annen tilnærming til å bygge en nær lærer-elev-relasjon synes i våre funn å være at læreren tilegner seg kunnskap om elevene, slik at det blir enklere å vise genuin interesse overfor elevene og på denne måten kunne forstå dem som rasjonelt handlende. Ifølge Ogden (2012, s. 31-32) synes det hensiktsmessig for relasjonsbyggingen at læreren fanger opp detaljer om eleven og elevens fritid. Læreren bør dermed strebe etter en personlig kontakt med elevene, og elevenes interesser er en viktig innfallspori for å oppnå dette (Ogden, 2012, s. 31). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 185) peker på viktigheten av at læreren blir kjent med elevene gjennom å være en aktiv lytter, samt prøve å forstå elevenes følelser og hvordan de opplever en situasjon. Dette er viktig for å imøtekomme elevenes sosiale og faglige forutsetninger, hvor læreren samtidig anerkjenner elevene som enkeltindivider (Hattie og Yates, 2014). Ifølge Drugli (2012, s. 69) synes elevenes faglige og sosiale forutsetninger å være avhengige av hverandre. Eksempelvis kan en elev som er bekymret fordi foreldrene krangler mye hjemme, være i mye bedre stand til å konsentrere seg om faglige oppgaver etter å ha fått en klem hos læreren sin, enn dersom læreren ikke hadde brydd seg om elevens emosjonelle tilstand (Drugli, 2012, s. 69). Det synes derfor viktig at læreren kjenner elevene sine godt, både faglig og sosialt, for på denne måten å kunne se hele eleven. En positiv relasjon synes videre å ha en positiv effekt på elevenes engasjement og faglige innsats (Drugli, 2012, s. 69-70). En fjerde tilnærming til relasjonsbyggingen mellom lærer og elev, som fremkommer i funnene, er at læreren bør fokusere på elevenes mestring for å skape en nær relasjon. Sett i sammenheng med foregående funn og diskusjon, synes lærerens positive fokus på elevens handlinger å være viktig i et støttende miljø, som igjen vil utløse større faglig engasjement og mestring, som videre bidrar til positiv respons og dermed en god relasjon.

Bandura (1994) forklarer at forventning om mestring avgjør hvordan mennesket føler, tenker, og motiverer seg selv i ulike situasjoner. Som redegjort for i kapittel 3 beskriver Bandura (1994) fire ulike kilder til økt forventning om mestring. Slik vi forstår det synes det å være en sammenheng mellom lærerens relasjon til elevene og elevenes forventning om mestring. Vi tolker Bandura (1994) som at elevene som har høy forventning om mestring, kan forstås å oppleve trygghet i møte med det vedkommende ønsker å lykkes med. Videre kan en, på bakgrunn av ovennevnte diskusjon, forstå trygghet som en nødvendighet i opplevelsen av å være inkludert i et fellesskap. Dermed kan, slik vi forstår det, høy forventning om mestring

virke som en mulighet i arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Vi anser det derfor relevant å se lærer-elev-relasjonen i sammenheng med elevenes forventning om mestring.

I denne sammenhengen er vår forståelse av kildene til forventning om mestring (Bandura, 1994), at kilden om verbal overtalelse synes å skille seg ut i forhold til lærerens relasjon til elevene. Dette innebærer at mennesker i miljøet har innflytelse på personens forventning om mestring, gjennom å overtale vedkommende om at de har de forutsetninger og evner som skal til for å mestre utfordringen (Bandura, 1994). For at den verbale overtalelsen skal fungere virkningsfullt, må argumentasjonen i overtalelsen være realistisk (Bandura, 1994). En nær lærer-elev-relasjon kan på bakgrunn av Bandura tolkes som en nødvendighet for at læreren skal ha tilstrekkelig kjennskap til elevens sosiale og faglige forutsetninger for mestring, for deretter å kunne bruke verbal overtalelse som kilde til økt forventning om mestring. En nær lærer-elev-relasjon kan dessuten bidra til å skape større tillit, og en opplevelse av anerkjennelse hos elevene (Drugli, 2012). Videre forstår vi en nær lærer-elev-relasjon som hensiktsmessig for å skape tilstrekkelig tillit mellom lærer og elev, slik at elevene har større grunnlag for å stole på læreren i den verbale overtalelsen.

Å etablere et felles sett med verdier og å skape en nær lærer-elev-relasjon, krever ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) en dyktig klasseleder som evner å kombinere kontroll og varme. Sett i sammenheng med foregående diskusjon, kan vi tolke det som at lærerens kontroll realiseres gjennom et felles etablert verdigrunnlag, mens varme blir ivaretatt gjennom en nær lærer-elev-relasjon som bygger på tillit og anerkjennelse. Videre beskriver Hattie (2013b) at lærerens evne til å vise omsorg og respekt bidrar til at miljøet oppleves trygt og inkluderende. Ifølge Nordahl og Hansen (2012) er kontroll og varme kriterier for det som omtales som en autoritativ klasseleder. Den siste tilnærmingen i å skape en nær lærer-elev-relasjon, som fremkommer i funnene, er at læreren bør være tydelig og varm i møte med elevene. Vi tolker at det er en nær sammenheng mellom ovennevnte redegjørelser knyttet til å utvise kontroll og varme, og vårt funn om å vise varme og tydelighet. Dette begrunner vi med en forståelse om at læreren gjennom å være tydelig, også oppnår kontroll.

I dette delkapittelet har vi diskutert at et felles sett med verdier og en nær lærer-elev-relasjon bidrar til å skape et støttende miljø, hvor elevene opplever trygghet i sosiale og faglige

situasjoner. Et felles verdigrunnlag som bygger på respekt og anerkjennelse, hvor positiv respons bør være implementert som et grunnleggende prinsipp i miljøet, kan dermed anses som kjennetegn på et støttende miljø. Dersom disse verdiene er tydelige, bidrar det til at miljøet oppleves som forutsigbart, noe som videre skaper trygghet for enkelteleven og klassen som fellesskap. Samtidig synes en nær lærer-elev-relasjon å bidra til økt forventning om mestring i de tilfeller hvor læreren byr på seg selv, er oppriktig interessert i elevene og har et positivt fokus i møte med dem. Dessuten synes en autoritativ lærerrolle å være en mulighet i tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø.

I foregående diskusjon fremkommer viktigheten av at læreren byr på seg selv og viser oppriktig interesse overfor elevene som to tilnærminger i å skape en nær lærer-elev-relasjon. Damsgaard (2010) peker på at mange elever raskt vil gjennomskue det dersom læreren er påtatt interessert eller tilgjengelig, uten å egentlig være det. Læreren skal vise empati og omsorg overfor elevene, uttrykke forståelse for deres situasjon og noen ganger kanskje til og med trekke frem paralleller til eget liv, men det er elevene og deres situasjon som skal være i fokus (Damsgaard, 2010). Damsgaard (2010) skiller mellom det å være personlig og privat i lærerrollen, og påpeker videre at det er nødvendig at lærere til en viss grad distanserer seg fra sine ansvarsoppgaver. Vi forstår det som at det kan være utfordrende for lærere å avgjøre hvor personlig en kan være i møte med elevene, samtidig som en skal by på seg selv og være genuin. Til tross for vårt funn om at det er viktig å være oppriktig og by på seg selv i møte med elevene, forstår vi det slik at det også er viktig å fremtre profesjonelt, og forsøke å finne en balansegang mellom å være personlig og privat.

6.3 Sosial inkludering og faglig utvikling – et nødvendig grunnlag for et inkluderende læringsmiljø

Håstein og Werner (2014, s. 20) påpeker at tilpasset opplæring er en forutsetning for elevenes læring og utvikling, som dermed kan forstås som en viktig del av lærerens arbeid med å skape et inkluderende læringsmiljø. Overland (2015) beskriver videre at tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering, både faglig og sosialt, i et fellesskap uavhengig av sosial bakgrunn eller faglige evner. Ifølge Overland (2015) skal hver enkelt elev sine forutsetninger og behov danne grunnlag for lærerens inkluderings- og tilpasningsarbeid, samtidig som opplæringen skal være likeverdig. Med likeverdig forklarer Overland (2015) at elevene ikke skal behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har. På bakgrunn av dette forstår

vi det som at enkeltelevens behov skal ivaretas gjennom en felles ordinær undervisning. I denne sammenhengen er mangfold et sentralt begrep. Mangfoldet som finnes i en klasse, hvor elevene bidrar til fellesskapet med ulike styrker, synes å være en viktig verdi i norsk utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dette kan arbeides med gjennom at læreren tilpasser opplæringen til elevgruppen slik at samtlige opplever mestring regelmessig.

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 228) beskriver at struktur og oversikt i undervisningen er viktig for læringsmiljøet, blant annet fordi elevene skal vite hva som forventes av dem og dermed oppleve trygghet i læringssituasjonen. Et funn fra vår analyse uttrykker nettopp dette, hvor faste rutiner og tydelige rammer synes å gi mindre rom for uro og skaper trygghet, kontinuitet og forutsigbarhet. I analysen fremkommer det videre at faste rutiner bør begynne allerede ute i garderoben, før elevene kommer inn i klasserommet. Rutiner handler, ifølge Drugli (2012, s. 102), om å være i forkant og skape en forutsigbar hverdag for elevene. Med andre ord bidrar faste rutiner og regler til at det blir mindre rom for konflikt, også i forkant av undervisningen, og læreren forebygger dermed utfordrende situasjoner. Som diskutert i det foregående delkapittelet, handler autoritativ klasseledelse om å kombinere kontroll og varme (Nordahl & Hansen, 2012). Slik vi forstår denne kombinasjonen er det viktig å finne en balansegang, hvor hverken kontroll eller varme må dominere. Dette kan ses i sammenheng med situasjonsbestemt og strategisk klasseledelse (Skaalvik og Skaalvik, 2018), som innebærer at læreren både må være godt forberedt og ha struktur, samtidig som en av og til må kunne foreta spontane avgjørelser. Med denne sammenhengen mener vi at en lærer kanskje må gi fra seg noe av kontrollen, samt kunne ta tak i uforutsette hendelser, og samtidig vise varme. Slik vi forstår det er det viktig at læreren rommer mangfoldet i klassen, og at en ikke må være rigid i håndhevelsen av reglene. Drugli (2012, s. 103) redegjør for at for mange regler kan gjøre det vanskelig for elevene å følge dem, samtidig som det blir krevende for læreren å håndheve. Bergkastet mfl. (2015, s. 20) påpeker at reglene videre bør være skriftlig og positivt formulert dersom de skal virke hensiktsmessige, og føre til forutsigbarhet for elevene, slik at de opplever situasjonen som håndterbar.

Faste rutiner og tydelige rammer synes å være nært knyttet opp mot hvordan vi forstår et felles verdigrunnlag knyttet opp mot resiprok determinisme (Bandura, 1977). Herunder at elevene opplever forutsigbarhet rundt hvilke handlinger som er hensiktsmessige eller ikke, og hvordan miljøet responderer på personen og dens atferd. Til forskjell fra et felles sett med verdier, synes

det imidlertid i denne sammenhengen, at konsekvensene av uhensiktsmessige handlinger er formulert skriftlig, og en kan tolke det som at konsekvensene av regelbrudd dermed blir mer tydelige og forutsigbare. Vi kan videre tolke tydelige og forutsigbare forventninger fra miljøet som en støtte til elevens opplevelse av kontroll og trygghet i situasjonen, noe som i forlengelsen kan bidra til at elevene kan møte nye utfordringer med en høyere forventning om mestring (Bandura, 1994).

Videre kan vi forstå det som at opplæringen bør foregå i et fellesskap preget av verdier som blant annet inkludering, variasjon, relevans og verdsetting (Håstein & Werner, 2015). Håstein og Werner (2015, s. 29) forklarer verdiene nærmere ved at alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap, hvor opplæringen skal være preget av både variasjon og stabilitet. Samtidig skal opplæringen synes relevant for deres nåtid og fremtid, hvor elevene skal bli møtt med positive forventninger samt oppleve å bli verdsatt av medelever og lærere (Håstein & Werner, 2015, s. 29). Hvordan læreren legger opp undervisningen kan dermed synes å være avgjørende for eleven, og må som tidligere nevnt ta utgangspunkt i både enkeltelevens- og fellesskapets behov. For at opplæringen skal synes relevant for elevene kan det være hensiktsmessig å lage oppgaver med åpne innganger, slik at samtlige elever, med utgangspunkt i egne forutsetninger, har like muligheter til å mestre oppgaven (Florian & Black-Hawkins, 2011). Videre presiserer Florian og Black-Hawkins (2011) at en slik tilnærming bidrar til å inkludere elevene, også elever med spesielle behov. Et av våre funn er at lærere kan ta i bruk ulike tilnærminger for å bidra til elevenes mestring i opplæringen. Tilnærmingene som fremkommer er bruk av prosjektarbeid og turer, mer spesifikt overnattingstur, fordi disse kan medføre økt variasjon, samarbeid og praktisk arbeid. Dette funnet kan synes å være et eksempel på en slik åpen tilnærming til undervisningen som Florian og Black-Hawkins (2011) beskriver. Dessuten vil økt variasjon, samarbeid og praktisk arbeid kunne knyttes til verdiene som nevnes av Håstein og Werner (2015). Videre konkluderer Nordahl mfl. (2018) i sin rapport med at det å ta ut elever fra klasseromsundervisningen for å tilby spesialundervisning virker ekskluderende, fordi det medfører en manglende tilhørighet til resten av klassen. Sett i sammenheng med Nordahl mfl. (2018) sin konklusjon, kan tur og prosjektarbeid synes å virke hensiktsmessig for inkluderingen av elever som vanligvis har behov for spesialundervisning, fordi disse elevene også får muligheten til å ta del i opplegget slik at de ikke tas ut av klassen.

Tur og prosjektarbeid kan videre ses i sammenheng med Skaalvik og Skaalvik (2018) sitt begrep om strategisk klasseledelse. Slik vi forstår tur og prosjektarbeid knyttet opp mot strategisk klasseledelse, kan læreren planlegge situasjoner med formål om økt sosialt samspill og individuell mestring i fellesskapet. Med dette mener vi at læreren kan bruke sine kunnskaper om elevene som en mulighet til å skape situasjoner hvor de kan oppleve mestring, og dermed tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, både sosialt og faglig. I tråd med Banduras begrep om forventning om mestring (Bandura, 1994), samt resiprok determinisme, hvor miljøet responderer på elevens person og dens atferd (Bandura, 1977), kan en forstå det som at læreren tilrettelegger for situasjoner hvor elevene får muligheten til å oppleve autentisk mestring, som også kan bidra til miljøet. Eksempelvis dersom en klasse er på tur, og en av elevene får muligheten til å vise frem sine ferdigheter i å lage et bål, kan eleven oppleve å bidra til fellesskapet, og samtidig få anerkjennelse fra miljøet. Dette er en situasjon som vil være krevende å oppnå i klasserommet, og dermed kan en forstå tur som en hensiktsmessig tilnærming for å inkludere elever som kanskje har «sterkere egenskaper på andre felt enn det faglige» (se sitat av Jørgen i kapittel 5.4).

På bakgrunn av diskusjonen av foregående funn, forstår vi at det i ordinær undervisning kan oppleves utfordrende for lærere å tilrettelegge for autentiske mestringsopplevelser hos samtlige av elevene. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 203) påpeker at behovet for tilpasning er åpenbart, men at kan være krevende å gjennomføre i de tilfeller hvor det er store forskjeller i elevenes forutsetninger. Slik vi forstår Skaalvik og Skaalvik (2018) medfører forskjeller i elevenes forutsetninger at læreren må gjøre ulike tilpasninger for at eleven skal oppleve mestring, samt å bli inkludert i det faglige fellesskapet. De aller fleste elevene vil ha nytte av å delta i undervisningen som foregår i fellesskapet, samtidig som dette medfører at skolen forpliktes til å tilpasse undervisningen for elever som ikke har nytte av ordinær undervisning (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 206). I et av funnene fra analysen synes det utfordrende å tilrettelegge for mestring hos hver enkelt elev, fordi lærere opplever en mangel på tid og et høyt antall elever. Ifølge Damsgaard (2010, s.180) er mangel på tid en av de vanligste beskrivelsene lærere gir knyttet til utfordringer i yrket. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 206) påpeker videre at mangel på ressurser begrenser lærerens muligheter i å tilpasse opplæringen i ordinær undervisning. På bakgrunn av Nordahl mfl. (2018) sin rapport, synes lærere å ha manglende spesialpedagogisk kompetanse for å kunne undervise elever med spesielle behov tilstrekkelig i henhold til Opplæringslova (1998).

På bakgrunn av foregående avsnitt vil elevenes ulike behov medføre, slik vi ser det, at elevene må behandles ulikt. Samtidig poengterer Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 233) at elevene i de tilfeller de blir behandlet ulikt fra sine medelever oftere kan oppleve å være mislykket eller ekskludert fra læringsfellesskapet. Med andre ord kan en si at lærere må være bevisst på i hvilke tilfeller en forskjellsbehandler elevene, samt at en etablerer et miljø hvor det anses som verdifullt at elevene er ulike. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 234) utdyper videre at det oppleves mindre utrygt å skille seg ut dersom differensieringer og tilpasninger betraktes som normen, og ikke unntaket, fordi det er vanlig at elevene arbeider med individuelt tilpassede oppgaver. Imidlertid finner vi det relevant å poengtere at undervisningen hovedsakelig ikke bør være preget av individuelle tilpasninger, men at enkelteleven får muligheten til lære innenfor fellesskapet (Overland, 2015), som vi tolker kan være tilfelle gjennom en felles undervisning med åpne innganger til oppgaven (Florian og Black-Hawkins, 2011).

I dette delkapittelet har vi diskutert ulike funn knyttet til elevenes mestring, herunder at lærere opplever det som utfordrende å tilpasse opplæringen tilstrekkelig for samtlige elever, fordi de opplever å ha et for høyt antall elever kombinert med mangel på tid. Klassestørrelse er et fenomen som det finnes mye forskning på, hvor en finner motstridende konklusjoner (Hattie, 2013a, s. 140). Et systematisk review gjort for Campbell Collaboration konkluderer med at klassestørrelse ikke synes å ha signifikant effekt på elevenes ferdigheter i matematikk eller lesing (Filges, Sonne-Schmidt & Nielsen, 2018, s. 51). Konklusjonen synes å være motstridene til våre funn, hvor lærere i vår studie reflekterer over utfordringene knyttet til høyt antall elever og arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. På bakgrunn av vårt konstruktivistiske kunnskapssyn vil det være naturlig å verdsette lærernes refleksjoner. Slik vi forstår det må klassestørrelse sees i sammenheng med elevenes trivsel, og ikke bare faglige utvikling. Videre finner vi forskning som tyder på at mange unge opplever utfordringer knyttet til sin psykiske helse (Klomsten, 2017, s. 255). Ny Overordnet del av Læreplanverket, under punkt 2.5.1 Folkehelse og livsmestring, påpeker at utvikling av selvbilde og trygg identitet i barne- og ungdomsårene er særlig avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Psykisk helse synes dermed å få større plass i fremtidens skole, og vi forstår det som at faglige prestasjoner ikke bør være den eneste faktoren som undersøkes når det gjelder klassestørrelse. Dersom en derimot velger å ta det faglige aspektet i betraktning, finner vi det relevant å påpeke at det nødvendigvis ikke bare handler om å kutte klassene, læreren må også ta i bruk de pedagogiske mulighetene som åpner seg ved økt lærertetthet (Hattie, 2013a, s. 141).

I den videre drøftingen vil vi problematisere de resterende funnene fra analysen, hvor det fremkommer at hver enkelt elev bærer med seg sine opplevelser, følelser og inntrykk inn i klasserommet og dermed også inn i undervisningen. Som tidligere nevnt er det viktig at læreren gjennom en nær lærer-elev-relasjon, innhenter personlig kunnskap om elevene, slik at de kan sette seg inn i og forstå elevenes opplevelser, både faglig og sosialt (se kapittel 6.2). Et funn som synes nært knyttet opp til dette er at lærere opplever det som utfordrende å ivareta elevenes individuelle behov, samtidig som den felles undervisningen for klassen skal gjennomføres. I situasjoner hvor elevene kommer på skolen og tilsynelatende har en dårlig dag, synes det videre av våre funn avgjørende at læreren kan nøste opp i slike situasjoner før selve undervisningen prioriteres. Videre synes et annet funn å være at elevenes sosiale inkludering bør prioriteres for å skape trygghet og trivsel fremfor å gjennomføre planlagt undervisning, fordi målet med utdanningen synes å være at elevene har det bra med seg selv og sine omgivelser.

Ifølge Bergkastet mfl. (2015, s. 11) er et trygt og inkluderende læringsmiljø grunnleggende for elevenes sosiale- og faglige læring. Videre kan et godt læringsmiljø bidra til gode faglige resultater, samtidig som det skapes rom for at elevene utvikler seg sosialt (Bergkastet mfl., 2015, s. 12). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 207) retter søkelyset mot faktorer i læringsmiljøet som kan bidra til formidling av hva som oppfattes som viktig og verdifullt å mestre i skolen. Som nevnt i kapittel 6.2 fokuserer vi på de forhold som læreren rår over, og på bakgrunn av den foregående drøftingen forstår vi det som at læreren har en viktig posisjon som rollemodell. Dette kan videre sees i sammenheng med Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 208) sin beskrivelse av at lærerens fokus og verdigrunnlag vil ha stor betydning for hva elevene anser som viktig kunnskap. Eksempelvis kan læreren uttrykke at det viktigste er å trives, ha fremgang og gjøre sitt beste, eller læreren kan gi signaler om at faglige resultater er viktigst og at elevene konkurrerer og sammenligner seg med hverandre (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 208). I lys av våre funn kan vi imidlertid forstå det som at lærere, i de tilfeller hvor det oppleves som utfordrende å prioritere mellom å ivareta enkeltelevens behov fremfor fellesskapets undervisning, står i et dilemma mellom disse to ulike verdigrunnlagene. Dersom læreren er av den oppfatning at faglige prestasjoner og resultater bør prioriteres, kan vi forstå det som at elever som opplever utfordrende situasjoner kanskje i mindre grad opplever å bli møtt med anerkjennelse. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 209) påpeker videre at blant annet valg av oppgaver og kommentarer til elevene, sender signaler om hva som verdsettes og blir ansett som viktig i læringsmiljøet. Eksempelvis kan læreren gi oppgaver som styrker enten fellesskapets

eller individets fremgang, eller gi kommentarer som anerkjenner enten et godt resultat eller innsats (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 209). Med andre ord forstår vi det som at læreren har innflytelse på elevenes faglige og sosiale utvikling, og dermed også elevenes læringsmiljø.

Ifølge Klomsten (2017, s. 259) har skolen en sentral rolle i å lære barn og unge faglig kunnskap, samtidig som det er en sosial arena hvor barn og unge samhandler og påvirker hverandre gjensidig, og hvor elevene skal utvikle sine kompetanser slik at de kan oppleve å mestre sin livssituasjon. Hun mener elevene i større grad trenger mer kunnskap om hvordan de kan håndtere et økt prestasjonspress fra omgivelsene (Klomsten, 2017, s. 258). Klomsten (2017, s. 258) sin beskrivelse kan sees i sammenheng med vårt funn, hvor lærere reflekterer over at elevenes sosiale inkludering, trygghet og trivsel bør prioriteres. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 209) beskriver videre en klar resultat- og konkurranseorientert praksis, hvor skoledebatter i stor grad omhandler hvordan norske elever presterer sammenlignet med elever i andre land. Dette kan sende signaler om at faglig kompetanse og utdanning er høyt verdsatt i samfunnet vi lever i (Klomsten (2017, s. 258). Som nevnt tidligere synes imidlertid våre funn å peke i motsatt retning, hvor lærerne virker å verdsette elevenes trivsel og inkludering, noe vi velger å understreke ved å gjenta et av sitatene fra analysen (se kapittel 5.4):

[...] hvis jeg måtte velge da, så vil jeg jo heller utdanne en som blir en søkkanes likanes kar, enn at han blir jævlig god i matte. [...] som på en måte, kan gå rundt i verden og smile til verden og oppføre seg bra.

På bakgrunn av diskusjonen ovenfor, hvor vi viser til et økt fokus på elevenes faglige prestasjoner, har det helhetlige dannelsesperspektivet kommet i bakgrunnen i henhold til skolens overordnede oppgave: Å utvikle hele mennesket (Arneberg & Briseid, 2008, s. 15). Danning og utdanning er to begreper som henger sammen, hvor dannelse er en prosess drevet av indre motivasjon, mens utdanning blir motivert av ytre mål (Solerød, 2012, s. 12). Solerød (2012, s. 14) beskriver dannelse som en livslang reise, der mennesket utvikler seg personlig. Danning kan, slik vi forstår det, sees i sammenheng med det Klomsten (2017, s. 259) skriver om skolens rolle i å utvikle kompetanser hos elevene, slik at de blir i stand til å mestre sitt eget liv. Utdanning brukes ofte om kompetanseutvikling knyttet til fag, hvor kunnskapene og ferdighetene har et konkret mål (Hellesnes, 1992, s. 80). Skolen har, ifølge Kunnskapsdepartementet (2017b), et dobbelt oppdrag, som innebærer både å danne og utdanne eleven. I sammenheng med forskningsspørsmålet for denne studien, og diskusjonen ovenfor, tolker vi begrepene danning og utdanning som en sentral del av lærerens arbeid med å

tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, hvor elevene både skal dannes til å bli mennesker som trives og «oppfører seg bra», samtidig som de skal utdannes med formål å bidra til samfunnet. Imidlertid finner vi det relevant å påpeke at en kan tolke sitatet fra analysen som at det å tilrettelegge for dannelse, hvor elevene trives og utvikler sine sosiale ferdigheter, ikke må gå på bekostning av at elevene blir spesielt faglig sterke. Dette begrunner vi med et sitat om at dyp visdom ikke er akademisk betinget: «Det hender stundom at vi møter djup visdom hos menneske som aldri har nørt seg av akademisk lærdom. Det hender ofte at vi møter akademisk lærde som aldri formidler visdom. Det finst sprenglært toskeskap, og det finst folkeleg visdom.» Hellesnes (1992, s. 79). Slik vi tolker Hellesnes (1992, s. 79) er ikke akademisk lærdom eller faglig kompetanse ensbetydende med visdom og klokskap. Ifølge Arneberg og Briseid (2008, s. 18) kan heller det å tilegne seg kunnskaper anses som en mulighet i dannelsesprosessen. Vi forstår det med andre ord som at læreren må finne en balanse mellom såkalt utdanning og dannelse i sin undervisningspraksis, som kan ses i sammenheng med vårt funn om at lærere i noen tilfeller må gjøre prioriteringer knyttet til å ivareta enkeltelevens behov, og klassens krav på undervisning. Som nevnt tidligere, kan det å finne en slik balanse virke utfordrende for lærere i arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø.

7 Avslutning

Formålet med denne studien var å undersøke temaet «inkluderende læringsmiljø», samt drøfte mulighetene og utfordringene som ligger i dette arbeidet, og dermed bidra med forskningsbasert kunnskap som et supplement til fagfeltet. Studiens forskningsspørsmål ble formulert slik: «Hvilke refleksjoner har lærere knyttet til å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, og hvilke muligheter og utfordringer løftes frem som sentrale i dette arbeidet?». I dette kapittelet vil vi oppsummere konklusjonene som synes sentrale fra drøftingen i kapittel 6, med formål å svare på forskningsspørsmålet.

Elevens miljø består primært av foreldre, lærer og medelever. Det fremkommer at det er foreldrene som har størst innflytelse på elevens forventning om mestring, og derfor også deres atferd. Dersom læreren og foreldrene er bevisste på at deres atferd synes å ha innvirkning på det som skjer på skolen, og kommer til enighet om et felles verdigrunnlag som skal kommuniseres til elevene, kan hjem-skolesamarbeidet synes å virke som en mulighet i lærerens arbeid med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Til tross for at det også er utfordringer knyttet til hjem-skolesamarbeidet, slik som ekskludering gjennom bruk av sosiale medier på fritiden, finner vi i vår studie at et samlet oppdrageransvar kan synes å legge et grunnlag for at slike episoder forekommer i mindre grad.

I arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø synes et felles verdigrunnlag som bygger på respekt, anerkjennelse og tillit å være en mulighet. En aksept for å prøve og feile, hvor positiv respons er etablert som en norm for hvordan elevene ivaretar hverandres innspill, egenskaper og ferdigheter synes videre å bidra til et forutsigbart miljø, som er viktig for at elevene skal oppleve trygghet.

En nær lærer-elev-relasjon synes viktig i tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø. I vår studie diskuterer vi ulike tilnærminger som henger nært sammen, som synes å bidra til en nær lærer-elev-relasjon. At læreren byr på seg selv, har et positivt fokus, samt anerkjenner eleven gjennom en autoritativ lærerrolle, synes å virke hensiktsmessig. I relasjonsbyggingen med elevene fremkommer det på bakgrunn av vår diskusjon, at lærere i noen tilfeller opplever det som utfordrende å finne en balanse mellom hvor personlig en kan være, og samtidig opptre profesjonelt. En nær lærer-elev-relasjon og et felles verdigrunnlag for klassen synes å bidra til

å skape et støttende miljø, hvor elevene opplever trygghet i sosiale- og faglige situasjoner, og virker dermed også som en mulighet i tilretteleggingen for et inkluderende læringsmiljø.

I det siste delkapittelet i drøftingen diskuterer vi funn knyttet opp mot elevenes mestring, herunder at dette virker som en mulighet for å tilrettelegge for at elevene blir inkludert både i et faglig og et sosialt fellesskap. Slik vi forstår det skal samtlige elever oppleve mestring regelmessig, og i våre funn fremkommer det at læreren kan tilnærme seg den tilpassede opplæringen ved å ta i bruk prosjektarbeid og tur, fordi dette gir grunnlag for at samtlige elever kan mestre med utgangspunkt i sine personlige forutsetninger. Vi kan forstå det slik at tur og prosjektarbeid gir mulighet for en åpen tilnærming til mestring, hvor læreren dermed kan unngå at elever opplever å bli ekskludert, samtidig som enkeltelevens behov ivaretas. Læreren vil i noen tilfeller måtte gjøre prioriteringer mellom å ivareta fellesskapets eller individets behov først. Imidlertid fremkommer det i vår studie at verdien om trygghet for den enkelte synes viktigst.

Videre i denne delen av drøftingen viser vår studie til et økt fokus på elevenes faglige prestasjoner, hvor det helhetlige dannelsesperspektivet synes å ha kommet i bakgrunnen i forhold til skolens overordnede oppgave: Å utvikle hele mennesket. Vi anser begrepene danning og utdanning som en sentral del av lærerens arbeid med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, fordi elevene både skal dannes til å bli mennesker som trives og er trygge, samtidig som de skal utdannes med formål å bidra til samfunnet.

På bakgrunn av vårt konstruktivistiske kunnskapssyn, forstår vi det som at elever og klasser har ulike behov og forutsetninger, slik at et godt læringsmiljø for én klasse kan være mindre egnet for en annen. Det er derfor viktig at læreren kan tilpasse seg etter ulike behov og forutsetninger som finnes i og mellom klasser i arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Samtidig ønsker vi å poengtere at uavhengig av elevens person og atferd, vil vedkommende alltid ha behov for å kunne oppføre seg bra mot andre, samt et ønske om å trives i sine omgivelser: «[...] så vil jeg jo heller utdanne en som blir en søkkanes likanes kar, enn at han blir jævlig god i matte. [...] som på en måte, kan gå rundt i verden og smile til verden og oppføre seg bra.»

7.1 Styrker og svakheter

Studiens kvalitet er drøftet inngående i kapittel 4.5 med utgangspunkt i kvalitetskriteriene reliabilitet og validitet. Til tross for dette vil vi avslutningsvis i denne avhandlingen kort løfte frem noen av studiens styrker og svakheter.

En av begrensningene ved studien er, som beskrevet i kapittel 4.3, et lite antall intervjupersoner. På bakgrunn av dette forstår vi det som at våre funn kan være noe avgrensede, i forhold til å kunne generalisere til andre situasjoner.

Samtidig ønsker vi med denne avhandlingen å bidra til at lærere og andre interesserte kan bruke studien som inspirasjon til egen praksis i tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø. Videre finner vi det relevant å sette søkelyset på dette viktige temaet, slik at lærere kan reflektere og diskutere ulike muligheter og utfordringer knyttet til dette.

Det er videre viktig å poengtere at vi i denne studien bare har grunnlag for å si noe om hvilke refleksjoner lærere har, og ikke i hvilken grad dette faktisk medfører et inkluderende læringsmiljø.

7.2 Veien videre

I vår studie har vi valgt å ta utgangspunkt i læreres refleksjoner rundt hvordan de tilrettelegger for et inkluderende læringsmiljø, samt hvilke muligheter og utfordringer som er knyttet til dette arbeidet. Lærerne som utgjør utvalget for denne masteravhandlingen underviser begge fjerde trinn, og vi synes det kan virke interessant å undersøke om mulighetene og utfordringene varierer i forhold til om lærere underviser på for eksempel småtrinnet, fordi elevene er i et tidlig stadium hvor de skal etablere nye vennskap. I så tilfellet anser vi det både relevant å intervju lærere om hvordan de opplever arbeidet, samt elevene om hvordan de opplever å bli ivaretatt. Videre kunne det være interessant å involvere elevenes foresatte dersom en ønsker å undersøke hvordan ivaretagelsen av de foresatte kan ha innvirkning på elevenes opplevelse av å være inkludert i læringsmiljøet.

Referanser

- Aasheim, M., Patras, J., Eng, H. & Natvig, H. (2018). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket PALS - Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling. *Ungsinn, 2:1*, 1-25. Hentet fra https://ungsinn.no/post/tiltak_arkiv/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-2-utg/
- Arneberg, P. & Briseid, L. G. (2008). Danning i vår tid - Mer enn kunnskap - Introduksjon. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning : mellom individ og fellesskap* (s. 15-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachandran (Red.), *Encyclopedia of human behavior : 4 : R-Z . Index* (Bd. 4, s. 71-81). San Diego, Calif: Academic Press.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø : faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlaget.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer - Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dypedahl, M., Myklevold, G.-A., Sørmo, D., Jensen, M. S. & Bøhn, H. (2016). *Livet som lærer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Filges, T., Sonne-Schmidt, C. S. & Nielsen, B. C. V. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 14*, 1-107. <https://doi.org/10.4073/csr.2018.10>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Hattie, J. (2013a). *Synlig læring : et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2013b). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2014). *Synlig læring : hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i praksis, 1*, 41-62. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>

- Helgøy, I. & Homme, A. (2014). *Økt innsats for læringsmiljøet : evaluering av den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø : Delrapport 5* (Rapport (Uni Research Rokkansenteret) 5-2014). Bergen: Uni Research Rokkansenteret, Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2015). *Hjem-skole-samarbeid for et godt læringsmiljø : evaluering av lokale hjem-skole-prosjekter og gjennomføring av forsterket hjem-skole-samarbeid : sluttrapport* (Rapport (Uni Research Rokkansenteret) 2-2015). Bergen: Uni Research Rokkansenteret, Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdanna mann og eit dana menneske Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2015). Sentrale verdier for tilpasset opplæring. Hentet 15.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>
- Imsen, G. (2011). Hattie-feberen i norsk politikk. Hentet 24.02.2019 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hattie-feberen-i-norsk-politikk/>
- Jelstad, J. (2017). Sentrale utdanningsforskere vil ha slutt på Hattie-forenklinger i skoledebatten. Hentet 23.02.2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/mars/sentrale-utdanningsforskere-vil-ha-slutt-pa-hattie-forenklinger-i-skoledebatten/>
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 255-285). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21. (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdf/s/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del av læreplanverket - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauritzen, Å. (2010). *Friluftsliv – en vei mot et inkluderende læringsmiljø? En kvalitativ studie om mulige kvaliteter ved friluftsliv* (Masteravhandling). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32229/Masteroppgave-Lauritzen.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Læringsmiljøsentret. (2017). Inkludering - Hva innebærer begrepet? Hentet 12.02.2019 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/hva-er-mangfold-og-inkludering/inkludering-hva-innebarer-begrepet-article115816-21855.html>

- Molbaek, M. (2017). Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 11(10), 1048-1061. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>
- NESH. (2016). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet 25.01.2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2014). Eget barn som en del av fellesskapet. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 123-135). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J. E., . . . Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornylse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NSD. (2019). Om oss. Hentet 05.02.2019 fra https://nsd.no/personvernombud/om_oss.html
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? : fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap*. Hentet 13.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvpoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid - Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker - i et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Sunnevåg, A.-K. (2016). Forbedringsarbeid i danske folkeskoler – en effektstudie med vekt på elevers læringsmiljø og læringsutbytte. *Padeia*, 11, 7-26. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2431167>
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* (Doktoravhandling). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/243231/288212_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sørensen, Y. (2019). *Å gripe og bli grepet – for å begripe. Lærerstudenters opplevelse av praksisopplæringen og dens betydning for profesjonell utvikling* (Doktoravhandling). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/14947/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Hva kjennetegner gode barneskoler? Hentet 15.01.2019 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Hva-kjennetegner-gode-barneskoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Prinsipper for opplæringen. Hentet 12.02.2019 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Hva er et godt læringsmiljø? Hentet 23.01.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Hva er fagfornyelsen? Hentet 25.01.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Hva er tilpasset opplæring? Hentet 13.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Wadel, C. & Fuglestad, O. L. (Red.). (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education* 7(2), 91-99. Hentet fra <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/270/194>

Vedlegg 1

Intervjuguide

Oppstart

Kort informasjon om gjennomføring	Løs prat – bli kjent
<ul style="list-style-type: none">• Tar ca. 1-2 timer.• Intervjuet er i gang når vi setter på båndopptakeren.• Dersom vi noterer er det for å skrive ned spørsmål som dukker opp. Vil ikke notere andre ting.• Anonymitet, samtykke,• Tema, bakgrunn (idebank, ikke vurdere).○ Vi har hørt at du er flink, og er interessert i å høre hva du gjør, og hva du vektlegger.○ Hva opplever og arbeider du med?• Er noe uklart før vi går i gang?	<ul style="list-style-type: none">• Utdanning• Antall år i jobb som lærer• Klassetrinn• Fagkombinasjon - klassekontakt

1. Læringsmiljø --> faglig og sosialt.

- Hva tenker du om begrepet «inkluderende læringsmiljø»?
- Kan du fortelle om hva du tenker rundt sammenhengen mellom sosial og faglig inkludering?
- Hva må du planlegge ekstra godt?
- Hva kan være utfordrende i arbeidet med læringsmiljø?
- Hva gjør du når noe blir utfordrende?
- Hva fokuserer du på når du overtar en ny klasse?

Elev-elev relasjon

- Hvordan jobber du for å bygge relasjoner mellom elevene?
- Hva ser du på som utfordrende i dette arbeidet?
- Er det noe du har opplevd som ikke har fungert? Gi eksempler. Hvorfor tror du at dette ikke fungerte?
- Hvordan legger du til rette for at det skal være rom for å gjøre feil?
- Hva er utfordrende med dette arbeidet? Begrunn.

Ledelsen

- På hvilken måte påvirker ledelsen ditt arbeid med læringsmiljøet i klassen? Begrunn.

Hjem-skolesamarbeid

- Hvordan arbeider du med relasjonene i foreldregruppa? Mellom lærer-forelder og forelder-forelder?
- Hva kan være utfordrende? Hvilke muligheter ligger i samarbeidet?
- På hvilken måte påvirker hjem-skolesamarbeidet læringsmiljøet i klassen?
- Hva kan være utfordrende? Hva er fremmede med dette samarbeidet?
- Hvordan blir foreldrene involvert i arbeidet med læringsmiljøet?
- Har du opplevd at noe ikke har fungert? Begrunn.
- Hvordan ivaretar du foreldrenes bekymringer i forhold til barnet dersom dere er uenige? Både sosiale og faglige.
- I hvilke situasjoner kommuniserer du med hjemmet? Hvordan?

Lærer-elev-relasjon

- Hvordan arbeider du for å skape relasjoner mellom deg og elevene?
- Hva er utfordrende med dette arbeidet? Begrunn.
- På hvilken måte påvirkes læringsmiljøet av disse relasjonene? Fordeler/ulempes? Begrunn.

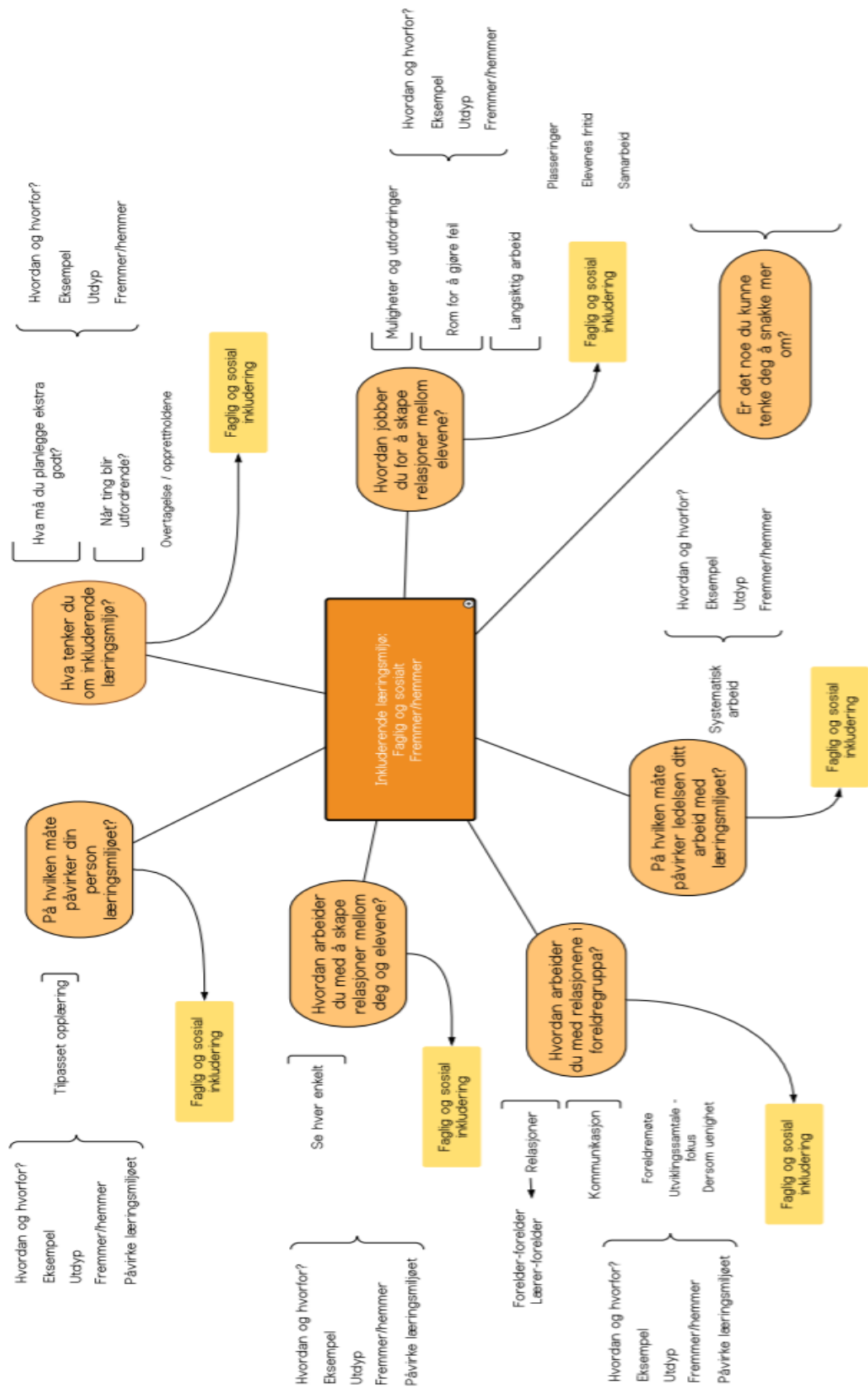
Klasseledelse

- På hvilken måte påvirker din person læringsmiljøet?
- Hva er utfordrende med dette? Begrunn.
- Hvordan jobber du med tilpasset opplæring?

Avslutning:

- Er det noe vi ikke har snakket om som du tenker er viktig i forhold temaet? Har vi forstått deg riktig?

Vedlegg 2



Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet ” *Et inkluderende læringsmiljø* ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider med læringsmiljø. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å få innblikk i hvordan du som lærer tilrettelegger for et inkluderende læringsmiljø, faglig og sosialt. Med læringsmiljø mener vi forhold på skolen som har betydning for elevenes læring og trivsel. Vi ønsker å intervju deg om hvordan du arbeider med læringsmiljø i elevgruppen. I intervjuet vil vi fokusere på dine refleksjoner rundt egne handlinger for å skape et inkluderende læringsmiljø. Punkter vi ønsker å komme inn på er følgende: relasjoner mellom elev-lærer og elev-elev, hjem-skolesamarbeid, ledelsen ved skolen, arbeid med faglig og sosial inkludering.

Disse opplysningene vil være grunnlaget for vår mastergrad.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT- Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er vervet på bakgrunn av interesse og engasjement for temaet, og vil bestå av flere informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet ønsker vi å intervju deg om hvordan du arbeider med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Opplysningene vi samler inn i intervjuet vil være med lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Personer som vil ha tilgang på innhentede opplysninger vil bare være studentene (Anne Ulriksen og Marte Alstad Knudsen) og veileder.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres adskilt fra øvrige data. Videre vil datamaterialet bli lagret i tråd med universitetets interne retningslinjer, med passordbeskyttelse på universitetets server.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da alt vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Personopplysninger og opptak vil slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT- Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UiT- Norges arktiske universitet ved:
 - Anne Ulriksen, på epost
 - Marte Alstad Knudsen, på epost (_____)
 - Veileder: Yvonne Sørensen på epost _____
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, på epost (personvernombud@uit.no) eller telefon: 776 46 322 og 976 915 78.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Ulriksen

Marte Alstad Knudsen

Veileder:
Yvonne Sørensen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkluderende læringsmiljø*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5

Reference 11 - 0,45% Coverage

Hva det er som har skjedd. Det trenger ikke nødvendigvis være at det har vært en situasjon som har skjedd ute. Det kan være det at ... jeg kan jo gi et eksempel da med at en elev har på en måte tenkt på sine foreldre. Som er hjemme. Og synes at det er vanskelig. Han er redd for foreldrene at de er hjemme alene og ikke har det bra. Det trenger ikke å være liksom større enn det. Sant, men da har skaper det en større forståelse for hvordan det her barnet tenker.

→ trygghet

se eleven. → god relasjon

Reference 12 - 0,16% Coverage

Jeg sier at ok du gjorde ti oppgaver og sju var rett, så skryt nå av de sju da. Ikke ja du kunne nå ha gjort det bedre det var jo tre feil. Det handler jo om fokus.

positivt fokus.

→ genuinitet.

→ rollemodeller

Reference 13 - 0,52% Coverage

Man må ha litt humor, litt glede, man må gråte litt, jeg er ekstremt følsom. Når ungene mine synger, eller har forestilling og gjør det kjempebra, eller uansett om det gjør det kjempebra eller ikke, så skriker jeg jo. For det er viktig å vise følelser, sant vise at det går an at en gutt kan gråte. Sant. Det skaper trygghet. Å kunne vise følelser. Det gjør jo ikke noe. Så lenge jeg er trygg på meg selv, så tenker jeg at da kan jo jeg være den gode rollemodellen, og den tydelige voksne som på en måte gjør at ungene blir trygge.

hele mennesket.

Reference 14 - 0,58% Coverage

L: Og det også det er jo ikke maskiner vi utdanner. Det er jo mennesket. Sant. Og det er jo og vi skal jo utdanne hele mennesket. Og da er det jo sånn at vi jeg tenker at hvis jeg måtte velge da, så vil jeg jo heller utdanne en person som blir en søkkanes likanes kar, enn at han blir jævlig god i matte. Ja jeg mener det helt seriøst. Som på en måte, kan gå rundt i verden og smile til verden og oppføre seg bra. Jeg vil heller ha en sånn elev, enn å ha en matematiker som skal regne mega-vanskelige oppgaver. Jeg tenker at da har jeg i alle fall gjort en liten støkk i måten å arbeide.

Reference 15 - 0,46% Coverage

Hennes inkluderende læringsstil i forhold til tilnærming av gruppa. Vi snakker om medbestemmelse, men samtidig ha klare regler og rammer for hvordan vi skal gjøre det fordi at vi har et samarbeid om det. Vi har han Berge, norske handball-landslaget har hatt veldig dårlig suksess etter helt til etter Berge tar over, har også en veldig sånn inkluderende lederstil. Tar gruppa med på råd, også er gruppen i lag som setter rammene for hvordan vi skal jobbe fremover.

gjort

case

Vedlegg 6

11.4.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læreres arbeid med inkluderende læringsmiljø

Referansenummer

395419

Registrert

18.12.2018 av Marte Alstad Knudsen - ;

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Yvonne Sørensen, ;

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marte Alstad Knudsen, ;

Prosjektperiode

07.01.2019 - 15.05.2019

Status

31.01.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

31.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 31.1.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c14ec06-8cfa-4950-a252-de4b73f40661>

1/4

oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

21.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 21.1.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Vi legger til grunn at det ikke registreres personopplysninger om elever under observasjon. Vi anbefaler likevel at det gis informasjon om prosjektet til elevene og eventuelt deres foreldre dersom de er under 15 år.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raas

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

