



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Spesialpedagogikk	vårsemesteret, 2019  Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Bente Gundersen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Marieke Gerdien Bruin	
Tittel på masteroppgaven: Utvikling av inkluderende læringsmiljø En analyse av elevenes forståelse av skolens visjon	
Engelsk tittel: Developing an inclusive learning environment. An analysis of students' understanding of their school's visionary motto	
Emneord: inkluderende læringsmiljø, fellesskap, deltagelse, medvirkning, utbytte, relasjoner	Antall ord: 20 475 + vedlegg/annet: 712  Stavanger, 06.06.2019 dato/år

# Utvikling av inkluderende læringsmiljø

*En analyse av elevenes forståelse av  
skolens visjon*

Skrevet av Bente Gundersen

Master i utdanningsvitenskap  
spesialpedagogikk  
Universitetet i Stavanger  
2018/2019

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>6</b>
<b>Introduksjon</b> .....	<b>7</b>
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i> .....	7
1.2 <i>Studiens formål og problemstilling</i> .....	8
1.3 <i>Politiske styringsdokumenter</i> .....	8
1.4 <i>Lokale føringer</i> .....	10
<b>2.0. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>11</b>
2.1 <i>Inkluderingsbegrepet</i> .....	11
2.1.1. <i>En felles forståelse av inkluderingsbegrepet</i> .....	11
2.1.2. <i>Et felles verdigrunnlag</i> .....	12
2.1.3. <i>Fokus på elevens muligheter heller enn begrensninger</i> .....	13
2.1.4. <i>Fire dimensjoner i inkluderingsbegrepet</i> .....	14
2.2 <i>Sosiokulturelt perspektiv på læring</i> .....	17
2.3 <i>Faglig og emosjonell støtte</i> .....	18
2.4 <i>Relasjonsbygging</i> .....	19
<b>3.0. Metodisk tilnærming</b> .....	<b>22</b>
3.1 <i>Bakgrunn for valg av metode</i> .....	23
3.2 <i>Kvalitativ forskningsmetode</i> .....	23
3.3 <i>Hermeneutisk forståelsesramme</i> .....	25
3.4 <i>Rekrutteringsprosessen</i> .....	25
3.5 <i>Gjennomføring av undersøkelsen</i> .....	26
3.6 <i>Forskningsetiske refleksjoner</i> .....	27
3.6.1. <i>Ivaretagelse av personvernet</i> .....	27
3.6.2. <i>Konfidensialitet</i> .....	28
3.6.3. <i>Forskerrollen-forforståelse</i> .....	28
3.6.4. <i>Forskningens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet</i> .....	29
3.7 <i>Analyseprosessen</i> .....	30
<b>4.0. Analysepresentasjon</b> .....	<b>35</b>
4.1 <i>Fellesskap</i> .....	35
4.2 <i>Deltagelse</i> .....	38

4.3. Medvirkning.....	39
4.4. Utbytte.....	39
4.5 Oppsummering.....	40
<b>5.0 Diskusjon .....</b>	<b>41</b>
5.1. <i>Det viktige fellesskapet</i> .....	42
5.1.1. Om nære vennskap.....	42
5.1.2. Om relasjonen mellom lærer og elev .....	43
5.1.3. «Hør meg». Om elevmedvirkning .....	46
5.1.4. Om å nå sine mål.....	47
5.1.5. «Se meg». Om utenforskap.....	49
5.2. <i>En lærende skole</i> .....	54
5.2.1. Å stille spørsmål til egen praksis .....	54
5.2.2. Betydningen av skolekulturen.....	56
<b>6.0 Konklusjon .....</b>	<b>58</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>59</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>61</b>
Vedlegg 1 Informasjonsskriv til foreldre .....	61
Vedlegg 2 Refleksjonsoppgave til elevene .....	63
Vedlegg 3 Muntlig informasjon til elevene .....	64
Tabeller .....	65

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært interessant, og svært lærerik. Når jeg nå er kommet i mål med oppgaven er det svært mange jeg ønsker å takke.

For det første vil jeg gjerne takke alle elevene som sa seg villig til å delta i prosjektet. Uten dem hadde det ikke vært mulig å gjennomføre oppgaven. Jeg vil også takke skolen, og min veileder. Det har vært svært inspirerende å være en del av dette samarbeidet. Jeg er takknemlig for å ha fått god hjelp til både tilretteleggingen, og gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg har fått kloke innspill, og gode råd undervegs i arbeidet, noe som har vært svært positivt for min faglige utvikling.

Min veileder Marieke Bruin fortjener en stor takk fordi hun har veiledet meg trygt og klokt gjennom hele prosessen, også når en læringskurve innimellom har føltes bratt.

Jeg vil også gjerne takke min familie og mine venner som står meg så nær. Uten deres fellesskap er ingenting mulig!

Til slutt vil jeg takke min mor som sovnet inn i vinter. Mamma, takk for at du motiverte meg til å ta fatt på denne lange veien. Uten din støtte og oppmuntring, hadde jeg ikke fått dette til.

## Sammendrag

Masterprosjektet tar sikte på å undersøke hva niendeklasse elever legger i skolens visjon «bry deg». Visjonen skal sette retning i skolens arbeid for å fremme et inkluderende læringsmiljø.

Studiens forskningsspørsmål er vært som følger:

**Hva er elevenes tanker om skolens visjon «bry deg», og hvilke erfaringer har de?**

Tematikken er utvikling av inkluderende læringsmiljø og målet med studien er å bidra til mer kunnskap om utvikling av inkluderende læringsmiljø ved å ta elevenes perspektiv. Norske styringsdokumenter fremhever at alle elever har krav på et inkluderende læringsmiljø hvor deltagelse, medvirkning og et sosialt og faglig utbytte er tilrettelagt (Utdanningsdirektoratet, 2016). I tillegg viser forskning at en god relasjon mellom lærer og elev er avgjørende for å få dette til (Pianta, 2006).

Masterprosjektet er en kvalitativ undersøkelse, og datamaterialet består av elevtekster som formidler hva ungdommene legger i skolens visjon «bry deg». Haug sine fire dimensjoner av inkluderingsbegrepet er benyttet som analyseverktøy, og undersøkelsen er derfor teoridreven. Funnene viser at elevene i hovedtrekk opplever visjonen «bry deg» med fellesskap og faglig utbytte. Elevene uttrykker at de bryr seg spesielt om vennerelasjoner. Det kommer frem av empirien at svært få forbinder visjonen med lærer-elev relasjonen, og heller ikke elevmedvirkning. Studien viser derfor at skolen har et mulighetsrom som kan brukes til å gjøre visjonen enda mer tydelig for elevene. Ved å fokusere på elevenes tolking av visjonen kan skolen få økt kunnskap om hva som kan forbedres i skolen videre utvikling av et inkluderende læringsmiljø og hvordan dette kan forankres i skolens kultur.

# Introduksjon

## *1.1 Bakgrunn for valg av tema*

Å utvikle et inkluderende læringsmiljø er kanskje en av de største utfordringene i dagens skole. Det er behov for å løse utfordringer kollektivt, slik at det blir mulig å tilrettelegge undervisningen for en bred gruppe av elever. Å arbeide med utfordringene handler om å endre praksis på flere nivåer. Praksis må endres både politisk og organisasjonsmessig, slik at man gjennom et felles verdisyn, kan gjennomføre en mer inkluderende opplæring. Dette er et fokus som bør være fremtredende i både lærerutdanningen, og i utdanningen for skoleledere (Helgevold, 2015). Etter å ha arbeidet mange år i skolen har jeg erfart hvor avgjørende det er med gode relasjoner for at læringsmiljøet skal oppleves inkluderende for den enkelte elev. Lærerens relasjoner til elevene påvirker både elevrelasjoner og læring, og elever som opplever gode relasjoner i skolen uttrykker tillit og trygghet både faglig og sosialt.

Det er inntatt i norske styringsdokumenter et prinsipp om at skolen skal være inkluderende, videre at den skal tilrettelegge for gode relasjoner både mellom lærer og elev, samt elever i mellom (Utdanningsdirektoratet, 2016). I klasserommet er det mye det skal tas hensyn til, og i tillegg lever dagens unge i et samfunn der det stilles høye krav til skoleprestasjoner og utdanning. I sammenheng med alt dette, har og får læreren en nøkkelrolle. Politikere og forskere påvirker hverandre og tolker inkluderingsbegrepet ulikt, noe som er en utfordring når det skal utvikles inkluderende undervisning som gagnar alle (Haug, 2014).

Gjennom arbeidet med dette masterprosjektet åpnet det seg en mulighet til å skrive oppgaven i samarbeid med en ungdomsskole i regionen. Denne skolen har gjennom flere år hatt fokus på et inkluderende læringsmiljø. Skolens utviklingsplan, samt elev- og ståstedsundersøkelser formidler at en del elever ikke føler seg inkludert i fellesskapet. Avgangselevne på skolen uttrykker at de ønsker en tettere sosial oppfølging. I skolens utviklingsplan for nåværende skoleår står det at både elever og lærere har et mål om at alle elever skal oppleve aksept og forståelse for egen identitet. Med dette som utgangspunkt vil neste kapittel gi en nærmere forklaring på hva som vektlegges når inkluderingsbegrepet tas i bruk i denne studien.

## **1.2. Studiens formål og problemstilling**

Formålet med denne studien er å bidra til økt kunnskap om elevenes perspektiver på skolens visjon, herunder hvordan visjonen forstås og erfares. Formålet er videre hvordan denne kunnskapen kan bidra til utvikling av et inkluderende læringsmiljø på skolen.

### **Hva er elevenes tanker om skolens visjon «bry deg», og hvilke erfaringer har de?**

En god relasjon mellom lærer og elev påvirker klima i klassen, og også forholdet mellom elevene. Dette påvirker igjen elevens opplevelse av fellesskap (Haug, 2014). Med dette som utgangspunkt vil det i denne studien være en viktig sammenheng mellom inkludering og relasjoner. I Utdanningsdirektoratet (2017, s.5) sitt skriv fremgår følgende:

Dyktige lærere forstår sin lederposisjon, er opptatt av å utvikle og opprettholde gode relasjoner med elevene og bidra til å utvikle gode læringsmiljøer. En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse. Det handler om lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans eller hennes læringssituasjon, være støttende og ha forventninger om utvikling og læringsutbytte

Det blir tatt utgangspunkt i Haug (2014) sin teori om inkludering. Drugli (2012) sitt syn på relasjoner mellom lærer og elev vil bli lagt til grunn når relasjonsbegrepet blir belyst. Dette perspektivet hevder at en relasjon er et innbyrdes forhold hvor begge parter betraktes som selvstendige individer, i samme system, i en del av en felles virkelighet. Et stabilt kommunikasjonsmønster utvikles over tid og individene har hele tiden forventninger til hverandre (Drugli, 2012).

## **1.3. Politiske styringsdokumenter**

I norske styringsdokumenter fremheves inkluderingsbegrepet. Styringsdokumentene sikrer at alle elever skal få muligheten til å høre til i en klasse og delta i et fellesskap mens de er på skolen. De fremhever videre at elever har ulike muligheter for å delta i fellesskapet, og understreker at det er skolens ansvar å behandle alle elevene ulikt ut i fra de behovene de har.



Utdanningsdirektoratet (2005, s.3) slår fast følgende:

*Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Denne forutsetningen om fellesskap mellom elevene innebærer at inkludering bygger på prinsippet om likeverd. I skolen må likeverd praktiseres blant annet gjennom fellesskapet mellom elever med ulike forutsetninger. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har. Skolen skal derfor utvikle et fellesskap mellom elevene uavhengig av elevenes kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger.*

Relasjonen mellom lærer og elev skal trekkes inn som en sentral faktor, i arbeidet med et godt klassemiljø (Pianta, 2006). Det anses å være en sammenheng mellom kvaliteten på lærer og elev relasjonen, og elevens læring (Bø & Hovdenak, 2011). Det er også en sammenheng mellom lærer og elev relasjonen, og relasjonen elevene i mellom (Bø & Hovdenak, 2011). I klasserommet skaper læreren en atmosfære både faglig og sosialt, samt i forhold til både den enkelte elev og klassen som gruppe. Læreren skal jobbe for klassens sosiale miljø, og kan på denne måten bidra til å fremme elevens sosiale ferdigheter. Gjennom en god lærer og elev relasjon, har læreren en mulighet til å fremheve elevens positive egenskaper. Dette bidrar til at eleven blir oppfattet positivt av sine medelever, og eleven utvikler gode relasjoner til sine klassekamerater (Brandtzæg, 2017).

Læreplanverket skal bidra til å sikre at alle elever i norsk skole skal ha muligheten til å oppleve gode relasjoner i et inkluderende læringsmiljø. I generell overordnet del av læreplanverket (2017, s.1) står det:

Det er en forutsetning at det eksisterer gode relasjoner slik at elevene opplever tillit og trygghet både personlig og faglig. Et inkluderende læringsmiljø skal være raust og støttene. Dette innebærer at de voksne skal være trygge og omsorgsfulle slik at de i kommunikasjon med eleven kan legge til rette for gode læreprosesser.

I det videre avsnitt, vil det bli referert til skolens utviklingsplan samt deres elev og ståstedundersøkelser. Dokumentene beskriver et ønske om å arbeide mer målrettet slik at flere elever kan føle seg som en del av fellesskapet både faglig og sosialt. Skolen ønsker å tilrettelegge for en større grad av elevmedvirkning, og hevder at visjonen «bry deg», skal være retningsgivende i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø.

#### *1.4. Lokale føringer*

I skolens utviklingsplan står det at inkluderingsarbeidet blir lagt vekt på både faglig, sosialt og psykisk. Skolen arbeider for å utvikle nye rutiner som bedre skal sikre elevmedvirkning. Det er en økende tendens at elever har utfordringer med sin psykiske helse, samtidig behøver lærerne mer kompetanse i å oppdage og støtte disse elevene tidlig i prosessen. Elevene skal lyttes mer til i demokratiske prosesser. For å fremme et inkluderende læringsmiljø legger skolen til rette for at elevene får delta mer aktivt i planlegging og evaluering av egen læring. Som et ledd i tiltaksplanen har skolen innført månedlige elevtimer på alle klassetrinn. Det arrangeres «inkluderingsamlinger» to ganger i året. I tillegg får lærerne hver uke tid til å gjennomføre drøftinger knyttet til inkluderingsarbeidet. Skolen har laget en plan for kompetansedeling der flere lærere på samme klassetrinn kan dele erfaringer og kunnskap omkring inkluderende undervisning. I dokumentene understrekes det at målet med denne kompetansedelingen er at pedagogene i fellesskap skal kunne planlegge undervisningen slik at elevene føler seg faglig inkludert. Det rapporteres videre om at de eldste elevene på skolen savner mer elevmedvirkning og sosial oppfølging. Flere av elevene har en opplevelse av å være mye alene i klasserommet og i friminuttet. Enkelte av ungdommene uttrykker i elevundersøkelser at de opplever stress og frustrasjon som følger av mye prøver og kunnskapstesting. Mange elever har lav motivasjon for læring, og ønsker en mer praktisk rettet undervisning. Elevene opplever klasseundervisningen som mye lærerstyrt. Skolens dokument sier lite konkret om hvordan de arbeider med lærer og elev relasjonen.

Det vil videre rettes fokus mot den teoretiske rammen rundt denne masteroppgaven. Her vil det komme frem hva internasjonal og norsk forskning sier om inkluderingsbegrepet, i tillegg til viktigheten av en god lærer og elev relasjon i et inkluderende læringsmiljø.

## 2.0. Teoretisk rammeverk

### 2.1. Inkluderingsbegrepet

Begrepet inkludering er et omdiskutert begrep som er vanskelig å definere. Begrepet kan forstås på flere ulike måter. Gjennom flere tiår har forskere over hele verden studert og beskrevet dette begrepet uten å enes om en felles definisjon (Haug, 2014).

I første del av dette teorikapittelet rettes fokuset mot internasjonal forskning, og hva den vektlegger i tolkingen av inkluderingsbegrepet. I denne sammenhengen er Ainscow & Miles (2008) sentrale. Deres perspektiv hevder at for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø, må det foreligge en felles forståelse av hva som ligger i begrepet inkludering. Forskerne fremhever at inkludering er en prosess som handler om å ønske anderledeshet velkommen. Florian (2014) legger vekt på at et inkluderende læringsmiljø bør ha et verdigrunnlag som er felles, og som ligger til grunn. Hart & Drummond (2014) er sentrale fordi de ser på begrepet inkludering ved å sette søkelyset på elevens muligheter, fremfor elevens begrensninger. Endelig vil det teoretiske kapittelet ta for seg norsk skoleforskning, da med utgangspunkt i Haug (2014) sine fire dimensjoner i inkludering.

#### 2.1.1. En felles forståelse av inkluderingsbegrepet.

I forbindelse med undervisning bør inkludering være av en slik karakter at den favner *alle* elevene (Ainscow & Miles, 2008). I et inkluderende læringsmiljø ses ulikheter på som noe positivt, og undervisningen er da lagt opp slik at alle kan delta og oppnå sine mål (Ainscow & Miles, 2008). Inkludering er en prosess og en stadig søken etter å finne bedre måter å møte anderledeshet på. Ser vi på inkluderingsbegrepet i en internasjonal sammenheng er det stor forvirring omkring både definisjon og gjennomføring. Dette gjelder på tvers av landegrenser og innad på ulike skoler (Ainscow & Miles, 2008). Sentralt i dette perspektivet er at inkludering handler om *alle* barn og unge i skolen. Inkludering og ekskludering er to sider av samme sak og dette innebærer at man i en inkluderende praksis må bekjempe all form for ekskludering. Inkludering og ekskludering henger derfor sammen fordi forebygging av ekskludering fører til inkludering og omvendt. Dette er en evigvarende prosess. Ifølge

Ainscow & Miles (2008) handler inkludering om å kunne leve med forskjeller og motvirke fordommer i det miljøet man befinner seg i. Videre understrekes det at en fare i alt inkluderingsarbeid er å gå ut fra at man har en felles forståelse for begrepet (Ainscow & Miles, 2008). Dersom styringsdokumenter, skoleledelse og lærere forstår begrepet forskjellig så vil alle arbeide med ulike prosesser, noe som ikke trenger å gi grobunn for endring.

Perspektivet representerer et syn på inkluderende undervisning som mener at alle er moralsk ansvarlig for de gruppene på skolen som er mest utsatt. Et annet sentralt moment er at det bør være større fokus på kvaliteten av elevens læringsutbytte enn på måling av resultater. Det fremheves derfor viktigheten av å utvikle et godt utdanningssystem med en inkluderende kultur og kunnskapsrik ledelse (Ainscow & Miles, 2008). I mange industrialiserte land slutter elever på skolen fordi de ikke lenger er motivert, og i forbindelse med dette fremhever Ainscow (2010) viktigheten av at politikere, skolekultur og ledelse påvirker inkluderingsbegrepet sammen for å skape en felles inkluderende praksis. Dette er en forutsetning for å kunne ivareta mangfoldet av elever (Ainscow, 2010).

### 2.1.2. Et felles verdigrunnlag

Florian (2014) representerer en tradisjon som har studert ulike organisasjonsperspektiver som understøtter et inkluderende læringsmiljø. Hun har kommet frem til at noe av det viktigste er å ha et felles verdigrunnlag. Ulikheter mellom mennesker må ses på som en naturlig del av individets utvikling. Det handler ikke om *noen* eller *de fleste*, men om *alle*. Fordommer må bekjempes slik at det ikke snakkes om et barns evner, men heller om barnets muligheter for en positiv utvikling. Florian hevder at lærere må ha selvtillit nok til å tro at de kan tilrettelegge for *alle* elever. Det bør være et mål å få til en undervisning som gagnar alle, i motsetning til å tenke at det er eleven selv som er problemet. I den forbindelse er det et mål at ulike profesjoner i større grad kan jobbe kreativt sammen for å oppnå inkludering. (Florian & Spratt, 2013).

Dette perspektivet ser at en mulig løsning på en felles inkluderende praksis, kan være å få kunnskaper om det som finnes av teori på feltet, og overføre dette til *en* teori som danner grunnlaget for en felles måte å møte utfordringene på (Florian 2014). Elever er forskjellige, og de lærer på ulike måter. Skoler fungerer forskjellig, og det gjør også lærerne som arbeider der. Inkluderende praksis oppstår når en lærer klarer å utvikle ulike strategier for å møte hver

enkel elev, og når undervisningen i klasserommet er tilpasset hele klassen. (Florian & Spratt, 2013).

### 2.1.3. Fokus på elevens muligheter heller enn begrensninger.

I følge Hard & Drummond (2014 s. 440) er noen læringsmiljøer preget av det som kan betegnes som «ability thinking». Begrepet beskriver holdninger om at mennesket er født med en iboende intelligens som kan forklare individets forskjeller, og ut fra dette predikere muligheter for mestring i fremtiden (Hart & Drummond, 2014). Holdninger som dette har fått stor plass i planleggingen av ordinær klasseromsundervisning. Dette har ført til ulikheter blant elevene, og i praksis har det blitt både urettferdig og galt. Det har påvirket lærernes tenking om læring, samt deres praksis i klasserommet. Det har også ført til en større avstand mellom lærer og klasse. «Ability thinking» kan gjøre noe med elevens syn på seg selv, elevens motivasjon og respons på læring (Hart & Drummond, 2014). Andre utfordringer med denne holdningen er at lærerens tro på seg selv kan påvirkes negativt, noe som er utfordrende for barn med lærevansker da disse er ekstra sårbare i utgangspunktet. På den måten kan elevens tro på egen mestring bli redusert, ved at de opplever det negativt å stadig måtte leve opp til, eller ned til lærerens forventninger. Skolehverdagen står i fare for å representere mer diskriminering, differensiering og utvelgning. Det er en tendens til at miljøets respons på eleven setter premisser for barnets begrensninger i læringssituasjoner, mer enn barnets egenskaper. I praksis betyr dette at den største begrensningen ikke er barnet selv (Hart & Drummond 2014). Det må derfor inn et perspektivskifte i de ulike læringsmiljøene, slik at det blir lettere å lære for alle barn (Hart & Drummond, 2014).

I denne forbindelsen bruker Hart & Drummond (2014, s.441) begrepet «transformability». Begrepet er et nøkkelbegrep og innebærer at lærerne fokuserer på å tilrettelegge på en slik måte at eleven bruker sine muligheter for å komme i posisjon til å lære. Fokuset er elevens potensiale for læring i fremtiden. I den forbindelse er riktig respons fra læreren og klassemiljøet av stor betydning (Hart & Drummond, 2014). I dette perspektivet dominerer et positivt syn på eleven, og det er et fokus på elevens læringskapasitet. Tankesettet som foretrekker å se på elevens muligheter fremfor begrensninger, strekker seg utover klasserommet, og dette perspektivet hevder at holdningen må overføres til kultur, politikk og skolens praksis. Dette handler om verdier og holdninger til samfunnet og skolen som helhet.

Det handler også om å strebe og håpe for ett felles arbeid, slik at elever og lærer kan påvirke framtidens utvikling sammen (Hart og Drummond, 2014).

#### 2.1.4. Fire dimensjoner i inkluderingsbegrepet

Inkluderingsbegrepet er praktisk rettet i den forstand at det sier noe om hvordan man skal organisere og gjennomføre undervisningen på en slik måte at alle elever får delta. I tillegg er begrepet ideologisk fordi det i stor grad vektlegger sosial rettferdighet, fellesskap og læringsutbytte. Det er også politisk bestemt; den norske skolen skal være for alle. I praksis er den allikevel ikke for alle, ifølge Haug, (2014).

I denne studien vil Haug sitt teoretiske rammeverk bli lagt til grunn. Han knytter inkluderingsarbeidet i skolen til fire ulike dimensjoner. Dersom den norske skolen skal være for alle er det vesentlig at både skolen, samfunnet og politikerne håndterer disse dimensjonene som handler om å øke fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2014). Modellen beskriver inkluderingsbegrepet gjennom horisontale og vertikale dimensjoner. Den horisontale dimensjonen er den generelle forståelsen og operasjonaliseringen av begrepet. Den vertikale dimensjonen belyser spenningsfeltet mellom inkludering i praksis, og de ulike nivåene som påvirker gjennomføringen av et inkluderende læringsmiljø. Både politiske styringsdokumenter og skolen som organisasjon er faktorer som har innflytelse på dette. Kombinasjonen av disse dimensjonene legger grunnlaget for forståelsen og gjennomføringen av inkluderende opplæring (Haug, 2014).

En faktor som er avgjørende i dette arbeidet er lærerens kompetanse. Studier viser at undervisningskvaliteten og elevens læringsutbytte er svært avhengig av at læreren er kompetent til inkluderende undervisning (Haug, 2014). Dette innebærer at en lærer bør ha strategier for å håndtere elever med spesielle utfordringer gjennom spesialkompetanse og tilstrekkelig kunnskap om elevens utfordringer, muligheter, og forventninger. Dersom læreren kjenner elevene godt, og har tro på egen mestring, kan vanlig klasseromsundervisning være god nok for alle. Lærerens opplevelse av egen kompetanse har stor betydning for hvordan mangfoldet i klassen blir møtt (Haug, 2014). Dette støttes blant annet av Florian og Spratt (2013).

Den første av Haug sine fire dimensjoner har som mål å *øke fellesskapet*. Fellesskapet handler om hvordan undervisningen er lagt til rette for at eleven kan ha et godt sosialt og faglig læringsmiljø. Alle barn skal ha muligheten til å gå i en klasse, og delta i det sosiale livet sammen med andre elever. Eleven skal kunne delta i fellesskapet og yte sitt beste. Dette kan handle om fysisk plassering av elevene, og hvordan undervisningen er organisert (Haug, 2014). I denne dimensjonen eksisterer det et spenningsfelt mellom individet og det fellesskapet individet er en del av. Det innebærer at eleven yter noe til fellesskapet samtidig som fellesskapet gir noe tilbake. Relasjonen mellom lærer og elev er også en del av dette fellesskapet. Denne relasjonen inneholder en forventning om lærerstøtte, involvering og deltakelse som er av en slik kvalitet at eleven får godt utbytte av undervisningen. Videre er fellesskapet noe som gir eleven opplevelsen av samhold og tilhørighet i klassen der det er rom for et stort elevmangfold (Haug, 2014).

*Å øke deltagelsen* i skolen er en dimensjon som innebærer at eleven har rett til å oppleve fellesskap, medvirkning og læringsutbytte. «For barn og unge er det viktig «å være en av dem» (Pedersen, 1998). «Å være en av dem» innebærer å ha tilhørighet i en gruppe av jevnaldrende der man har venner og opplever sosial deltakelse og interaksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2016 s. 11). Dette skal legges til rette på en slik måte at alle elever kan delta i sosialt samspill med andre. Elevene skal oppmuntres slik at dette finner sted. Enkeltindividets utvikling er viktig, samtidig som elevene også skal forberedes til å kunne medvirke i et demokratisk samfunnet gjennom å ta ansvar, bestemme, ha rettigheter og plikter. Gjennom en meningsfull deltagelse i skolen vil eleven ha et ønske om en god fremtid i samfunnsfellesskapet (Haug, 2014). I hvilken grad eleven har funnet sin plass i fellesskapet kan ses gjennom deres muligheter for læringsutbytte, og medvirkning. Elevene skal ha muligheter for å yte til fellesskapets beste slik at det blir bra for alle. Også dette påvirkes av læreren, og da spesielt av lærerens iakttagelseskompetanse. For å utvikle et inkluderende læringsmiljø må læreren ha nok elevkunnskap for å kunne legge til rette for hver enkelt (Haug, 2014).

Den tredje dimensjonen, *økt medvirkning*, handler om elevens rett til å delta i demokratiske prosesser. Alle har rett til å bli hørt og få støtte til å uttrykke seg. Også elevens foresatte skal ha muligheten til å kommentere og påvirke forhold som angår skolen. Derfor er dialog en forutsetning for å bli hørt. Ifølge Haug (2014) kan medvirkning betraktes gjennom skolens demokratiske praksis. Både foreldre og barn skal ha god tilgang til informasjon når det gjelder

forhold på skolen. De skal ha muligheten til å diskutere de sakene som angår dem. Dette forstås som at eleven har rett til å delta i beslutningsprosesser. De skal også kunne være med på å bestemme hva som skal skje og hvordan det skal gjøres (Haug, 2014). I praksis kan dette være en utfordring fordi gjennomføring av medvirkningen bør gjøres så balansert at den ivaretar både individets rett til å medvirke og fellesskapet interesser (Haug, 2014).

I følge NOU (2015: 2, s.122) dreier medvirkning seg også om å høre til:

*En vid forståelse av medvirkning handler om barns rett til å få støtte til å uttrykke seg, og ha en virkning i sosial sammenheng. Det handler altså om å gi barn rom for å uttrykke seg og handle sammen med andre. Et annet begrep som er relevant når medvirkning skal forstås, er medbestemmelse. En måte å forstå medbestemmelse på er å si at det handler om å delta i beslutningsprosesser, være med på å avgjøre hva som skal skje, og hvordan det skal gjøres. Vi kan altså si at medvirkning er mer generelt enn medbestemmelse, og at medbestemmelse inngår som en del av elevens rett til medvirkning.*

Den siste av Haugs fire dimensjoner er *økt utbytte*. Dette betyr at elevene skal oppleve støtte slik at de får et godt læringsutbytte. Alle elever har krav på en opplæring som passer inn i hver enkeltes utbytte både sosialt og faglig. Disse faktorene virker inn på hverandre, og eleven har derfor større mulighet for å oppleve et godt faglig utbytte når det sosiale utbyttet er bra (Haug, 2014). Alle elever skal gjennom et godt fellesskapet få muligheten til å videreutvikle sine interesser og sterke sider, og på denne måten oppleve at de er betydningsfulle både sosial og faglig. (Haug, 2014).

Utdanningsdirektoratet fremhever at alle elever kan nå klassens kompetansemål. For å få et best mulig faglig utbytte bør undervisningen organiseres på ulike måter, og legges til rette for ulikt lærestoff, ulike læringsstrategier, og ulike arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Teoridelen vil videre gå inn på Vygotsky sitt sosiokulturelle læringssyn. Individet sosialiseres inn i en kultur, og i denne studien er elevenes stemme et sentralt aspekt. Ved hjelp av språket kan elevene sammen med lærerne på skolen samhandle, kommunisere og sosialiseres. På denne måten kan de som tenkende individer uttrykke hva de legger i visjonen «bry deg». Slik påvirker også elevene sine omgivelser. Fordi elevens faglige utbytte påvirkes av elevens sosiale utbytte (Haug, 2014) vil teoridelen også handler om relasjoner, nærmere bestemt Pianta sitt perspektiv på lærer og elev relasjonen. Lærerens relasjon til eleven er spesielt viktig fordi den legger grunnlaget for relasjonene elevene imellom (Pianta, 2005). I siste del



av teorikapittelet blir det referert til Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016). Her presenteres et syn som hevder at det er læreren sitt ansvar å legge til rette for gode relasjoner i klasserommet. Deretter vises det til en studie som formidler elevers oppfatning av hva som er viktig i en lærer og elev relasjon, og hvordan kvaliteten i relasjonen virker inn på deres holdning til skolefagene ( Bø & Hovdenak, 2011).

## 2.2. Sosiokulturelt perspektiv på læring

Det sosiokulturelle synet på læring stammer fra den russiske psykologen Vygotsky. Han så på mennesket som et sosialt, historisk og kulturelt vesen. Han hevdet at læring handler om hvordan alt dette virker sammen. Utgangspunktet er at kulturen vi lever i bestemmer vår læring, utvikling og adferd. Helt fra fødselen formes vi av samspillet med våre omgivelser, og for at mennesket skal lære må det være i interaksjon med miljøet rundt. Barnet kommer til verden med en evne til å kommunisere og samhandle, og sosialiseres til tenkende individer (Säljö, 2016). Vygotsky bruker betegnelsen *redskaper*, og beskriver dette som instrumenter vi trenger når vi skal lære eller gjøre noe. Redskapene våre er en blanding av mentale og fysiske ressurser, og et av de viktigste redskapene vi har er språket. Vår evne til å lage redskaper avgjør vårt forhold til våre omgivelser (Säljö, 2016). Et annet sentralt begrep i dette perspektivet er *mediering*. Dette innebærer at vi fortolker verden gjennom redskaper som er forankret i ulike sosiale praksiser. Når vi medierer verden gjennom våre redskaper hjelper redskapene oss å forstå verden på en bestemt måte. Vi fungerer ulikt avhengig av hvilke redskaper vi har tilgang til (Säljö, 2016).

Kunnskap og erfaring oppnås i kommunikasjon mellom mennesker, og språket er et slags mentalt verktøy (Säljö, 2016). Det sosiokulturelle synet vektlegger at barnets læring bygger på det Vygotsky kaller den *proksimale utviklingssone*, også kaldt *den nærmeste utviklingssone*. Dette innebærer at en person som er mer kompetent enn barnet støtter det på veien inn i ny kunnskap og erfaring. Barnet låner den voksne sine erfaringer og gjør dem om til sine egne. En støttende pedagog som vet hvor eleven befinner seg både faglig og emosjonelt kan hjelpe barnet på vei mot økt læringsutbytte og på denne måten vise at han eller hun bryr seg. På samme måten er det når læreren støtter eleven i sosiale erfaringer som fører til et økt sosialt utbytte. Også denne støtten kan gi eleven en opplevelse av at den voksne

bryr seg. I motsetning vil en pedagog som synes det er uvesentlig å kjenne til barnets muligheter og begrensninger ikke klare å støtte på samme måte.

### 2.3. Faglig og emosjonell støtte

Elevene skal ha muligheter for å yte til fellesskapets beste. Dette påvirkes av læreren fordi lærer og elev relasjonen også er en del av fellesskapet (Haug, 2014). Denne relasjonen inneholder en forventning om lærerstøtte, involvering og deltakelse som er av en slik kvalitet at eleven får godt utbytte av undervisningen. Den påvirker også elevens forhold til medelever og deltagelse i demokratiet (Haug, 2014).

Med dette som utgangspunkt er det naturlig å ta med Pianta og hans perspektiver som omhandler relasjoner. Pianta sin forskning understreker betydningen av den gode lærer og elev relasjonen med tanke på barnets sosiale, emosjonelle og faglige utvikling (Pianta, 1999). Dette synet representerer en forskningstradisjon som hevder at en god lærer og elev relasjon fremmer trivsel, engasjement og effektiv læring. Det er lærerens ansvar å skape en god relasjon til eleven, et godt klima i klassen og trygge omgivelser. Perspektivet hevder at elevene er like kompetente som omgivelsene tillater dem å være (Pianta, 1999). Pianta belyser tre ulike faktorer som påvirker elevenes læring positivt. Disse er: *Emosjonell støtte, faglig støtte og organisering av klasserommet* (Pianta, 2006).

Elevene får *emosjonell støtte* fra læreren når læreren arbeider målbevisst og systematisk med alle elevene for at de skal ha en god relasjon til både lærer og medelever. Når læreren er støttende og omsorgsfull så vil det styrke det sosiale miljøet i klassen. Når lærer og elev relasjonen fungerer fint vil dette også styrke forholdet elevene imellom (Pianta, 1999). Det er vesentlig at klasserommet er preget av et positivt klima (Pianta 2006). En sensitiv lærer er en som uttrykker entusiasme i forhold til faget, har respekt for elevene og er støttende og varm. Denne personen har nærhet til elevene og viser mye tilstedeværelse (Pianta, 2012). Det er positivt for eleven når de møter en voksen som er lydhør, tålmodig og konsekvent (Pianta, 2012). En god lærer og elev relasjon skal anerkjenne elevens livsverden. Det er avgjørende at læreren kan ta barnets perspektiv, og involvere det i et fleksibelt undervisningsopplegg. Læreren bør være oppmerksom på de små øyeblikk og situasjoner som gir muligheter for god dialog slik at elevens tanker og meninger blir anerkjent (Pianta 2006). Eksempler på dette kan

være smilende, høflig og lyttende adferd, og hyppig bruk av humor. En anerkjennende lærer bekrefter eleven med blikket, lytter aktivt og oppmuntre med ros (Pianta 2006).

*Faglig støtte* er når eleven opplever at eksisterende kunnskap utvides med nye ferdigheter og en dypere forståelse (Pianta, 2006). Elevens forkunnskaper brukes da bevisst for å få innsikt i det nye stoffet, og barnet kan selv være deltagende i læringsprosessen. Ved god faglig støtte er undervisningen fleksibel utfra elevens behov, det samme er kommunikasjonen i klasserommet. En god kvalitet på faglig tilbakemelding er sentralt fordi eleven på denne måten får forklart *hvorfor* kunnskapen er viktig. En lærer som gir eleven faglig støtte gir muligheter for erfaringer med variert undervisningsmetodikk slik at barnet kan finne ut hva som passer best for dem (Pianta, 2006). Elevene vil, ved at læreren stadig gir konstruktive tilbakemeldinger på hvor de står i forhold til sine kunnskapsmål, være inkludert i en dialog som har fokus på undervisningen (Pianta, 2006) .

*Organiseringen i klasserommet* er en faktor som sier noe om viktigheten av at læreren kontrollerer adferden i klassen slik at det blir en god balanse mellom varme og krav. Dette innebærer at det er ro i klasserommet så elevene føler seg trygge og motiverte for læring (Pianta, 2006). Elever som opplever et trygt og forutsigbart klassemiljø vil kunne oppleve at fellesskapet bryr seg fordi de selv er deltagende i gode relasjoner.

#### 2.4. Relasjonsbygging

For å legge til rette for gode relasjoner må læreren finne ut *hvordan* man kan skape gode vilkår i skolen og *hva* som er relasjonenes «virkestoff». Virkestoffet i relasjonene er tillit, og tilliten er en forutsetning for at eleven skal oppleve læringssituasjonen meningsfull (Brandtzæg et.al., 2016). I denne forbindelsen nevnes begrepet «epistemisk tillit». Epistemisk er læren om hvordan kunnskap oppnås, og studier har vist at eleven ved hjelp av tillit og motivasjon er i stand til å erverve seg ny kunnskap og oppleve den som meningsfull. Pedagogen oppnår kunnskap om eleven når relasjonen mellom dem er god (Brandtzæg et.al., 2016). Et godt forhold mellom lærer og elev kan etterhvert åpne en «motorvei» for ny læring (Brandtzæg et.al., 2016). Stadig flere skoler vektlegger omsorg og relasjonsutvikling, men virkeligheten på mange skoler preges av målstyring og testing. Brandtzæg stille derfor

spørsmålstegn ved hvilken plass relasjonsutvikling får oppi dette (Brandtzæg et.al., 2016). Mer kunnskap om kommunikasjonsformer mellom lærer og elev, som fremmer epistemologisk tillit, vil gagne alle elevene. Denne kommunikasjonen kan være blikk kontakt som viser barnet at man virkelig er interessert i hvordan det har det. Naturlige øyeblikk og små møter i hverdagen kan også bygge opp under dette (Brandtzæg et.al., 2016). En større bevissthet om hvilken støtte eleven trenger bygger tillit mellom lærer og elev, og denne tilliten kan senere overføres til andre voksne og medelever (Brandtzæg et.al., 2016).

*Den norske trygghetssirkelen* (Torsteinson, Brandtzæg & Powell, 2010) er en modell som viser hvordan den epistemiske tilliten mellom lærer og elev kan bli bedre, og målet med å bruke den er å styrke lærer og elev relasjonen (Brandtzæg et.al., 2016). Sirkelen handler om at lærer og elev skal være sammen, og sier noe om lærernes holdninger og tenkemåter i relasjon til elevene. Sirkelen består av to hovedkomponenter som er *tilknytning* og *utforskning*. Komponentene er avhengig av hverandre, men spriker likevel i ulike retninger (Brandtzæg et.al., 2016). Elevens behov for *tilknytning* befinner seg i den nedre del av sirkelen, og illustrerer barnets behov for emosjonelt påfyll og nærhet, noe som blir dekket når læreren tilrettelegger for tillit og støtter eleven når det er behov for det. Det kan være både faglig og personlig, og når dette fungerer er eleven klar for nye oppgaver (Brandtzæg et.al., 2016). Øverste del av sirkelen belyser elevens behov for å *utforske*. Dette innebærer at individet trenger å lære og finne ut av ting. Ved hjelp av en god lærer og elev relasjon kan eleven på dette nivået oppleve medvirkning og selvstendighet, fordi læreren støtter barnets eget initiativ. Trygghetssirkelen illustrerer at eleven har behov for en lærer som tilrettelegger dagene på en slik måte at de opplever å bli møtt på begge disse nivåene (Brandtzæg et.al., 2016).

I en lærer og elev relasjon er det betydningsfullt at læreren klarer å se eleven innenfra og seg selv utenfra. På denne måten kan ulike situasjoner forstås gjennom elevens blikk, og læreren kan få kunnskaper om hvordan eleven opplever den voksne. Ofte kan elevene ha en annen opplevelse av relasjonen og undervisningen enn det læreren har (Brandtzæg mfl, 2017). Neste avsnitt går nærmere inn på dette og refererer til en studie som tar elevens perspektiv ved å lytte til barnets stemme. Her fokuseres det på hva eleven selv legger i en god lærer og elev relasjon.

Bø & Hovdenak (2011) fremhever betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens perspektiv. I intervjuer med atten tiende klasser viser deres studie at det er spesielt

et spørsmål som er interessant å besvare, og det er hvilke aspekter i en lærer og elev relasjon som er avgjørende for å kunne legge til rette for tilegnelsen av ny kunnskap. Studien hevder at unge i dag opplever en verden med mange muligheter og økte målinger av resultater. For å inkluderes i samfunnet mener mange elever derfor at det er viktig med en solid utdanning (Bø & Hovdenak, 2011). Her spiller læreren en nøkkelrolle, og Bø & Hovdenak (2011) sin undersøkelsen ser nærmere på hvordan relasjonen kobles til elevens vurdering av det skolefaglige innholdet. Det som kommer klart frem i intervjuene er at *faglig* og *personlig støtte* er vesentlig, og at kvaliteten på dette har en stor innvirkning på ungdommenes læring (Bø & Hovdenak, 2011).

*Faglig støtte* sier noe om elevens behov for å få hjelp til skolefagene. Studien formidler at ungdommene verdsetter engasjerte lærere med gode fagkunnskaper som legger opp undervisningen på ulike måter for å møte alle. Elevene uttrykker at en lærer som brenner for faget sitt får dem til å oppleve at faget er viktig og betydningsfullt. Mange ønsker en lærer som tar seg tid til å forklare, og samtidig viser ekte interesse for elevenes læring. De verdsetter også lærere som stiller krav og har forventninger til dem. En nøye faglig tilbakemelding er viktig for mange, og det samme er ros for faglig fremgang. Tiendeklasseelevne ønsker oppriktig konkret tilbakemelding på faglige prestasjoner, mer enn bare generelle (Bø & Hovdenak, 2011). Viktig for de fleste elevene er det som beskrives som korte møter med en lærer som «tuner» seg inn mot eleven i øyeblikket. Dette innebærer at elevene har behov for pedagoger som ser seg selv utenfra og hvordan de selv møter elevene. Dette en komplisert og sammensatt prosess, og elever skiller ofte mellom de lærerne som mestrer dette, og de som ikke gjør det (Bø & Hovdenak, 2011). Hattie (2009) sin omfattende metaanalyse belyser 138 faktorer som spiller inn på elevens læring. Resultater fra denne analysen viser at lærer og elev relasjonen ligger blant de øverste på listen (Bø & Hovdenak, 2011; Hattie, 2009).

*Personlig støtte* handler om å bli respektert og verdsatt av læreren. Mange elever er opptatt av hvordan læreren lytter til dem. De fleste elever uttrykker at de ønsker en mulighet til medvirkning, og å bli respektert og veiledet ut fra sitt eget utgangspunkt. Mange nevner rettferdighet, og viser til rettferdig regulering på adferd uten noen form for forskjellsbehandling. Tiende klassingene foretrekker en balanse mellom uformelle små samtaler og faglige samtaler med læreren sin (Bø & Hovdenak, 2011).

Oppsummert så viser teorien som nå er presenter at inkluderingsbegrepet kan belyses fra flere sider, noe som synliggjør den utfordringen det er å finne en felles definisjon. Haug presenterer inkluderingsbegrepet gjennom fire dimensjoner som skolen bør arbeide med for at den skal favne alle. Disse dimensjonene handler om å øke fellesskapet, deltagelse, medvirkning og utbytte. I denne forbindelsen kan man si at gode relasjoner spiller inn på hver av dem. Uten at de er på plass så blir det vanskelig å delta og medvirke i fellesskapet. Relasjonene er også en viktig faktor som må til for å oppleve god faglig og emosjonell støtte. Pianta sine studier bekrefter at en god relasjon mellom lærer og elev påvirker elevens deltagelse i fellesskapet positivt (Pianta, 2006). Det sosiokulturelle læringsynet underbygger det samme ved å fremheve at eleven er en del av en større helhet, og lærer gjennom sine omgivelser (Säljö, 2016).

### 3.0. Metodisk tilnærming

Planlegging og gjennomføring av masteroppgaven er gjort i samarbeid med en ungdomsskole i Rogaland, veiledere fra Universitetet i Stavanger (heretter UiS), og masterstudenter i utdanningsvitenskap. Alle parter har deltatt på månedlige møter der en har drøftet de ulike masterprosjektene som er gjennomført på skolen. Ungdomsskolen der undersøkelsen har vært gjennomført, har deltatt med ledelse, veileder og flere lærer. Veileder på ungdomsskolen har kommunisert med foreldre, elever, masterstudent og UiS for å bidra til å tilrettelegge for gjennomføringen av studien. Hun har videre vært til stor hjelp når forskningsdeltagere skulle skaffes, og når informasjon til elevene skulle utarbeides. I tillegg bidro hun med anonymisering av elevtekstene før de ble sendt videre til analyse, hvilket var til stor hjelp og støtte. Hennes rolle vært viktig fordi hun kjenner skolen og har kommet med vesentlige bidrag i faglige diskusjoner.

De månedlige møtene på ungdomsskolen har vært styrt av en fast plan og progresjon. Dette har gjort det enklere å sette seg delmål i en lang prosess. Det har vært svært lærerikt å drøfte ulike problemstillinger underveis i studien. Fordelene med å være en del av denne gruppen har vært flere. En av dem har vært oppklarende kommentarer som har satt retning i oppgaveskrivingen. Når masteroppgaven er ferdig skrevet skal alle studentene presentere sine prosjekter for de ansatte på skolen.

I neste kapittel vil bakgrunnen for valg av metode, samt hva som kjennetegner en kvalitativ forskningsmetode bli presentert. Den hermeneutiske forståelsesrammen som ligger til grunn i oppgaven vil bli beskrevet. Det vil videre bli redegjort for hvordan rekrutteringen av forskningsdeltagere foregikk. Kapittelet vil deretter redegjøre for de forskningsetiske sidene ved studien, for deretter å beskrive selve gjennomføringen av undersøkelsen. Det vil bli forklart hvordan analyseforberedelsene foregikk, samt at siste del av kapittelet vil belyse studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

### *3.1. Bakgrunn for valg av metode*

I denne undersøkelsen er forskningsspørsmålet: «Hva er elevenes tanker om skolens visjon «bry deg», og hvilke erfaringer har de?». Det var forskningsspørsmålet som avgjorde valg av en kvalitativ metode.

I følge Thagaard (2013) er det forskningsspørsmålet som styrer metoden, og målet med å benytte en kvalitativ metode er å få forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Elevtekster ble et naturlig valg fordi elevene med en tidsramme på tretti minutter fikk tid til å beskrive tanker og erfaringer i forhold til visjonen «bry deg». Det var et mål at elevene skulle ha god tid til refleksjon og ettertanke i trygge omgivelser. Med sin egen cromebook, i sitt faste klasserom, fikk de sammen med medelevene ro til å svare på oppgaven. Ved å velge denne metoden ble det også praktisk mulig å samarbeide med skolens veileder og faglærere, slik at oppgaven kunne inngå i den obligatoriske undervisningen. På denne måten kunne elevene bidra med sine tekster. Alle elevene måtte gjennomføre oppgaven. Målet var å få med så mange elevstemmer som mulig, for på den måten å få en dypere forståelse for hva ungdommene legger i visjonen «bry deg».

### *3.2. Kvalitativ forskningsmetode*

I en kvalitativ forskningsmetode undersøkes sosiale fenomener og prosesser i sin naturlige sammenheng, og det foregår en fordypning i det som skal studeres (Silvermann, 2011). Kvalitativ forskning er en grundig teoretisk refleksjon over dataens meningsinnhold, og

presise data er en forutsetning for å kunne generalisere forskningsresultatene (Silvermann, 2011). En kvalitativ forskningsmetode er preget av en utviklingsfase, og fortolkning har en sentral plass. I utviklingsfasen av forskningen er tydelighet viktig. Dette innebærer at det må gjøres rede for fremgangsmåten som er tatt i bruk når data er innhentet. En nøye beskrivelse av hvordan data skal analyseres er av stor betydning, og det samme er beskrivelsen av hvordan data er tenkt å tolkes (Thagaard, 2013). En kvalitativ forskningsmetode er derfor en forskningsprosess som er preget av en fortolkende og meningsskapende aktivitet som gir grundige og systematiske beskrivelser. Målsettingen er å oppnå forståelse og gyldighet overfor de fenomener som skal undersøkes slik at ny kunnskap kan føre til økt kunnskap på feltet (Thagaard, 2013).

En av de tingene som kan analyseres i en kvalitativ forskningsmetode er tekster. Data studeres i form av en tekst som blir kilden til en samfunnsvitenskapelig analyse. Teksten kan uttrykke både prosesser, opplevelser og perspektiver, og hvilken form den har blir bestemt ut ifra hvilken metode som blir brukt (Thagaard, 2013). Kjennetegn ved den kvalitative forskningsmetoden er det Thagaard (2013) beskriver som *systematikk* og *innlevelse*. *Systematikk* beskriver fremgangsmåten under hele forskningsprosessen som inneholder et bevisst forhold til valg av metoder og viktige beslutninger. Målet med systematikken er å vurdere kvaliteten av forskningen etterhvert som den trer frem slik at forskeren kan begrunne de valg som tas. Dette medfører at forskeren hele tiden må ta nøye vurderinger når forskningsspørsmål og datainnsamling skal planlegges. Det samme gjelder når data skal analyseres og tolking skal foretas i samspill med valg av teori. Analysering av en tekst kan preges av distanse, og i så tilfelle handler *innlevelse* om åpenheten til å forstå det sosiale fenomenet som studeres (Thagaard, 2013). I den kvalitative forskningsprosessen er det ofte mye informasjon med få enheter. Forskeren kan gå i dybden på et fenomen og referere til kvaliteten av egenskaper ved det som undersøkes. Et annet typisk trekk er fleksibilitet. Dette innebærer at forskeren kan arbeide parallelt med flere deler av forskningsdesignet. Datainnsamling og analyser kan foregå på samme tid, og begge deler er i gjensidig påvirkning av hverandre. Prosessen er derfor ikke lineær, men kan gå frem og tilbake mens ulike prosesser overlapper hverandre (Thagaard, 2013). På denne bakgrunn kan vi si at studiens forståelsesramme er hermeneutisk.



### 3.3. Hermeneutisk forståelsesramme

Den hermeneutiske tilnærmingen kan ses på som en spiral hvor deler og helhet fortolkes i en stadig påvirkning av hverandre. Prosessen fører til en økt forståelse og innsikt, og leseren blir en del av spiralen som aldri slutter (Gilje & Grimen, 2011). Uttrykk i for eksempel en tekst må fortolkes for å komme til en forståelse av forholdet mellom deler og helhet. Teksten har *en* horisont, og leser en annen. I en hermeneutisk tilnærming vil horisontene smelte sammen (Gilje & Grimen, 2011). Fenomener kan tolkes på flere nivåer og for å forstå meningen må den stå i en kontekst. Den må ses i sammenheng med det den er en del av. Thagaard (2013), skiller mellom «*tynne*» og «*tykke*» beskrivelser. Førstnevnte gjengir det som blir observert, og fortolkningen legger vekt på hvordan forskerens fortolkning treffer. «*Tyke*» beskrivelser handler om at forskeren fortolker det som blir sagt i lys av en større kontekst. Vi forstår noe i lys av vår forforståelse og ut fra de forutsetningene og erfaringene vi har (Gilje & Grimen, 2011). For å kunne fortolke fenomener må det som ligger under gis en klarere beskrivelse, og en ny tekst bør uttrykke tydeligere det den første forsøker å fortolke. Det vil alltid finnes flere fortolkninger, og man kan aldri være sikker på hva som er den rette. I denne forbindelsen er det vesentlig å fokusere på hvorvidt de enkelte delene gir mening til helheten (Gilje & Grimen 2011).

Forståelsesrammen i denne studien er hermeneutisk fordi fortolkningen av elevtekstene utgjør store deler av analysearbeidet. I denne forbindelsen har elevenes tolking av visjonen «bry deg» blitt fortolket videre for å få en dypere forståelse av det som ikke var direkte opplagt i elevtekstene. Visjonen kan tolkes på ulike måter, og gjennom den hermeneutiske forståelsesrammen har fokuset gått frem og tilbake mellom elevtekster og Haug sin teori. Målet har vært å få tak i ungdommenes tanker og erfaringer omkring visjonen «bry deg», og videre finne en sammenheng mellom ulike deler av elevenes svar og tekstene i sin helhet.

### 3.4. Rekrutteringsprosessen

Det oppstod som allerede nevnt en mulighet til å samarbeide med en ungdomsskole i Rogaland som hadde fokus på et inkluderende læringsmiljø, og det ble bestemt at veilederen på skolen skulle være behjelpelig med å finne klasser som kunne delta i undersøkelsen.

Forskningens mål var å bidra med innsikt i elevstemmen, og på denne måten få mer kunnskap om utvikling av inkluderende læringsmiljø. Veileder på skolen ble et bindeledd mellom masterstudent og skole. Det var naturlig å velge to klasser på niende trinnet, fordi disse elevene hadde vært en del av skolen i ett og et halvt år, og dermed var de godt kjent med visjonen «bry deg». Klassene utgjorde tilsammen førti elever, hvilket la til rette for innsamling av et rikt datamateriale. Klassens ukeplaner var allerede planlagt med andre fag og aktiviteter, men i samarbeid med veileder på skolen og klassestyrere ble alt lagt til rette slik at undersøkelsen kunne gjennomføres. En fordel med å samarbeide med skolens veileder var også at en sikret at taushetsplikten ble ivaretatt på en betryggende måte. Etter gjennomført undersøkelse kunne veilederen sortere de elevbavarelsene som skulle være med i forskningen, for deretter å anonymisere disse.

### 3.5. Gjennomføring av undersøkelsen

To klasser på tilsammen førti elever på niende klassetrinn fikk utdelt en refleksjonsoppgave de ble bedt om å besvare. Dette var i sin helhet undersøkelsens datamateriale.

Refleksjonsoppgaven lød som følger:

*«BRY DEG».*

*Skriv en kort tekst om hva DU legger i dette?»*

*(Maximum en halv side)*

Før oppgaven skulle deles ut var de første fem minuttene sammen med elevene av stor betydning. Det var viktig å tenke gjennom hvordan informasjonen skulle gis, hva den skulle inneholde og enkelt formidle hvorfor elevens bidrag var en viktig del av forskningen. Dette skulle gjøres uten at de opplevde noe press til å delta i undersøkelsen. Alle elevene måtte gjennomføre oppgaven som en del av ordinær undervisning i norsk eller samfunnsfag. Det ble tydelig informert om at det var frivillig å delta i forskningen. Elevene hadde tidligere drøftet visjonen «bry deg» i flere fag, og det var nærliggende å anta at ungdommene hadde såpass god kjennskap til visjonen at de kunne gi uttrykk for hvilken betydning visjonen hadde i deres skolehverdag. Målet var at elevene skulle skrive en tekst om hva de la i visjonen «bry deg». Det var et sterkt ønske om å gi elevene en objektiv og tydelig informasjon om oppgaven før den ble delt ut, og på denne måten påvirke svarene i absolutt så liten grad som mulig. Forsker

var tilstede de tretti minuttene elevene arbeidet med besvarelsen. Dette for å kunne svare på eventuelle spørsmål undervegs. Elevene krysset av på oppgaven om de ønsket å delta i forskningen eller ikke. Når tiden var gått ut sendte elevene teksten til læreren via sin cromebook. Tekstene ble anonymisert og læreren tok en videre gjennomgang av hvem som ønsket å delta i forskningen. Det ble levert inn tjue besvarelser i hver av de to klassene. Videre var det ti elever i hver klasse som ønsket å være med i forskningen. Tilsammen ble således tjue elevbesvarelser analysert.

### 3.6. Forskningsetiske refleksjoner

#### 3.6.1. Ivaretagelse av personvernet

«Forskningen må skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn» (NESH 2016, s.5-18). I denne undersøkelsen ble det fokusert på informasjon, frivillighet, konfidensialitet og forskerrollen. I forhold til de forskningsetiske refleksjonene vil studien legge vekt på det som er nedfelt i Normer for vitenskapelig redelighet som er presisert i «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH, 2016).

Det ble sendt ut et informasjonsskriv til foreldrene som gjorde rede for oppgaveteksten og hva som var formålet med forskningen. Det fremgikk tydelig av informasjonsskrivet at det var frivillig å delta i prosjektet. Det kom ingen innvendinger fra foreldrene i forhold til studien. Forskeren er ansvarlig for å informere informanten på en nøytral og tydelig måte slik at det er enkelt å forstå hva deltagelse i forskningen innebærer. Dette må gjøres tydelig og fritt, noe som betyr at det er vesentlig å få frem at det er frivillig å delta, og at personen kan trekke seg når som helst (NESH, 2016). Overfor elevene ble det i forkant av datainnsamlingen gitt muntlig informasjon der det tydelig gikk frem at det var frivillig å delta. Data ble innhentet som et ledd i elevenes undervisning. Når elevene hadde gjennomført oppgaven ble de bedt om å krysse av på hvorvidt de ønsket å delta i forskningen eller ikke. Deretter sendte elevene inn sin besvarelse til læreren på en felles plattform i cromebook. Der ble alle tekstene til de elevene som hadde krysset av at de ønsket å delta i studien anonymisert av veileder på skolen. Det var derfor ikke mulig for forsker å tilbakeidentifisere hvilke elever som hadde levert inn hvilke besvarelser.

Da forsker kun har benyttet anonyme data, ble det i samråd med veileder på skolen og UiS vurdert ikke å være nødvendig å søke om godkjenning hos NSD/personvernombud.

### 3.6.2. Konfidensialitet

Når elevene hadde besvart oppgaven på sin cromebook ble de bedt om å levere teksten på klassens felles digitale plattform. På denne måten ble alle besvarelsene tilgjengelig for veileder på skolen. For å ivareta konfidensialiteten til elevene ble alle tekstene anonymisert og printet ut i papirformat før forsker fikk besvarelsene. Både navn og mailadresser ble tatt bort, og kun de elevene som hadde krysset av for at de ønsket å delta i studien ble inkludert. Forskeren skal verne om informantens anonymitet, og konfidensialiteten er svært sentral i all forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Elevene fikk detaljert informasjon om hva som skulle gjøres med tekstene slik at alle var trygge på at deres personopplysninger og personvern ble godt ivaretatt.

### 3.6.3. Forskerrollen-forforståelse

Hva forskeren sier, og hvordan han eller hun fremtrer overfor forskningspersonene kan påvirke forskningsdeltagerne (Thagaard, 2013). Det er betydningsfullt hvordan forskeren legger frem informasjonen om forskningen til informantene, og målet er å hente frem den informasjonen som er nødvendig i forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Det var en målsetting at hverken formuleringen eller oppgaven skulle manipulere frem et ønsket svar (Thagaard, 2013). I studien var det viktig å opptre helt nøytralt i forhold til hva forsker selv legger i begrepet «bry deg». Det ble derfor presisert overfor elevene at ingen av svarene kunne bli feil, og at det var opp til hver enkelt elev hva de ønsket å skrive. Ordene som ble brukt i oppgaven var gjennomtenkt, og det samme var formuleringene når informasjonen skulle gis. Dette stemmer overens med Gilje & Grimen (2011) som hevder at en forskers forforståelse vil være preget av ulike faktorer. En av disse faktorene kan være *språket* fordi mennesker ofte ser verden gjennom de begreper de har til rådighet (Gilje & Grimen 2011).

Det kan være vanskelig å unngå at data blir fortolket i lys av egne erfaringer fra egen praksis. Det var derfor viktig å ha en bevissthet omkring dette gjennom hele forskningsprosessen. Forskeren bør «få det opp i dagen», stille spørsmålstegn ved det og bruke sin egen

forforståelse konstruktivt (Kvale & Brinkmann, 2015). En utfordring i forhold til egen forforståelse har vært å ikke ta for gitt at elevene forbinder visjonen «bry deg» med et inkluderende læringsmiljø. Ved å analysere elevbesvarelsene i lys av Haug sin teori kunne dette gjøres på riktig måte fordi Haug sin tolking av inkluderingsbegrepet utgjorde et teoretiske rammeverket i analysen.

#### 3.6.4. Forskningens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Når legitimiteten i kvalitativ forskning skal vurderes finnes det lange tradisjoner på å bruke betegnelsene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Thagaard, 2013).

Reliabiliteten sier noe om forskningens pålitelighet og validiteten omhandler forskningens gyldighet. Generaliserbarheten avgjør hvorvidt forskningsresultatene kan overføres til liknende fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015). Studiens pålitelighet forteller om hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn, og hvordan de er bearbeidet. I denne forbindelsen er det avgjørende at forskeren har et bevisst forhold til egen forforståelse (Braun & Clark, 2006). Ved hjelp av en gjennomiktig og klar fremstilling av forskningsprosessen kan forskeren gi leseren mulighet til å vurdere hvorvidt forskningen er utført på en troverdig måte. En inngående beskrivelse av framgangsmåten som er tatt i bruk styrker studiens pålitelighet (Thagaard, 2013). Det samme gjelder en forsker som gir andre tilgang til dokumentasjon av data. Det er i denne forbindelsen viktig å redegjøre for de metoder som er brukt og ulike avgjørelser som er tatt i forskningsprosessen (Johannessen mfl, 2015).

Gjennom denne studien har det vært viktig å ha en kritisk tilnærming til eget prosjekt. Det har vært et ønske å drøfte og gjøre rede for studiens styrker og svakheter gjennom forskningsprosessen. Påliteligheten i studien kan styrkes ved at andre forskere evaluerer framgangsmåter som er tatt i bruk (Thagaard, 2013). Her har veilederne på UiS og veileder på ungdomsskolen vært viktige støttespillere.

Studios gyldighet ligger innvevd i det systematiske arbeidet som er gjort i oppgavens metodiske arbeid. I tillegg til dette vil en transparent gjennomføring av studien, samt redegjørelse for relevante forskningsetiske forhold, utgjøre de tre søylene som konstituerer et vitenskapelig arbeid. Studiens gyldighet er gjennomsyret i prosessen fra begynnelse til slutt, og kan ikke knyttes til en spesifikk del av forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette

handler om hvorvidt det er en sammenheng mellom det fenomenet som undersøkes og de data som er samlet inn. Troverdigheten i kvalitativ forskning belyser hvorvidt studien måler det den er tenkt å måle, og i hvilken grad framgangsmåtene reflekterer virkeligheten (Johannessen mfl.,2015). I forbindelse med pålitelighet, troverdighet og overførbarhet i kvalitative studier som omhandler inkludering kan det være utfordrende fordi man studerer det man tror man studerer (Haug, 2014). Som tidligere nevnt er det mange ulike tolkninger av inkluderingsbegrepet. Det betyr at når man skal vurdere troverdigheten i en studie som handler om inkludering, må det være helt avklart hva som legges i begrepet inkludering.

### 3.7. Analyseprosessen

Forskningsspørsmålet var utgangspunktet i analysen, og målet i denne prosessen var å fremstille elevens oppfatning av visjonen «bry deg» på en så oversiktlig måte som mulig. Ofte starter ikke analysefasen før alle data er samlet inn, og det finnes ulike vitenskapelige fortolkningsrammer som legger grunnlaget for forskerens måter å se verden på (Thagaard, 2013). Som allerede beskrevet så har denne studien vært en hermeneutisk prosess hvilket har gjort det mulig å fortolke elevtekstene slik at det har gitt større innsikt i hva de legger i visjonen «bry deg». I praksis har dette vært en lærerik men også krevende prosess. Rammeverket til Haug har vært studiens analyseverktøyet. For å komme på spor av elementer som speiler et inkluderende læringsmiljø, har elevenes tekster om visjonen blitt lest og kodet gjennom Haug sine fire dimensjoner.

I det følgende kapittelet vil de ulike fasene i analysen bli presentert. Målet har vært å gjøre analysen så transparent som mulig, herunder og redegjøre for de ulike tabellene som til slutt ender opp i tabell 6. Analysestrategien er forankret i tematisk analyse. Metoden refererer til erfaringer, meninger og deltagelse (Braun & Clark, 2006). Kvalitative analyser er komplekse, og denne typen analyse kan være nyttig fordi den kan brukes på tvers av ulike metoder (Braun & Clark, 2006). Tematisk analyse er ikke bundet opp til et eksisterende rammeverk, men kan brukes på tvers av ulike rammeverk. Ved å fokusere på Braun & Clarks ulike faser i denne analyseprosessen ble det oversiktlig å identifisere og analysere ulike mønster i elevens tekster. Oppgaven har gått fra å være datadrevet, til å bli en teoristyrte analyse presentasjon.

For å få mer kjennskap til innhold og mønster i datamaterialet var det nødvendig å starte med en åpen induktiv tilnærming, for deretter å fortsette med en deduktiv tilnærming som er forankret i teori. Oppgavens teoretiske rammeverk bygger på Haug (2014) sin tolking av inkluderingsbegrepet.

I følge dette perspektivet er det viktig å styrke spesielt fire dimensjoner i inkluderingsbegrepet fordi disse dimensjonene er sentrale i utvikling av et inkluderende læringsmiljø. Fellesskapet handler om at alle elever har rett til å være sammen i ett felles skolesystem. Barn skal ha tilgang til skolefellesskapet, men i praksis gjelder dette bare *nesten* alle og det er derfor et mål å øke fellesskapet (Haug, 2014). Deltagelse innebærer å legge til rette for at flere elever kan delta i den undervisningen som foregår i klasserommet, noe som er en forutsetning for læring (Haug, 2014). Medvirkning betyr at elevene skal kunne være en del av de demokratiske prosessene som skjer på skolen, og utbytte handler om elevens opplevelse av både faglig og sosial avkastning (Haug, 2014).

Målet med undersøkelsen er å få frem elevstemmen ved å analysere empirien gjennom Haug (2014) sitt rammeverk, for å få mer kunnskap om utvikling av inkluderende læringsmiljøer.

Analysens første fase viste at elevtekstene representerte flere mønstre. Kvantiteten av antall like svar var ikke det viktigste, men heller å finne besvarelser, eller mangel på kommentarer om ulike emner som var interessante sett i forhold til studiens problemstilling. Alle tekstene ble lest nøye gjentatte ganger, og notater som kunne være av interesse i analyseprosessen ble nedtegnet underveis. I fase to startet selve kodingen av data. Analysekategoriene på dette stadiet skulle identifisere trekkene ved dataene, både det semantiske i teksten, overflaten av svarene, og det som var mer latent. Det vil si det som kunne være underliggende i elevens besvarelser (Braun & Clark, 2006). NVivo var et nyttig verktøy å bruke fordi det var effektivt og gjorde kodingsprosessen oversiktlig. Enkelte av elevene hadde korte betraktninger, men det som i starten ble registrert som detaljer i tekstene fikk, ved hjelp av systematisering av datamaterialet, en større betydning når det ble plassert i en kategori. Elevenes kommentarer ble først kodet for å få en oversikt over bredden i besvarelsene. Kategoriene ble satt opp på følgende måte i tabell 1:

Tabell 1

	Files	Referent
Bry deg er ikke viktig for meg	2	4
Bry deg er et viktig begrep	6	7
Noe lærerne snakker om	3	3
Respekt og omsorg for alle	17	27
Inkludering	6	10
Bry seg om de som sliter	10	13
Familie	3	5
Bry seg om seg selv, egen fremtid og utdanning	9	13
Karakterer	4	4
Klassemiljø	4	4
Kosthold	1	1
Lærer-elev relasjon	3	6
Læring	5	5
Materielle ting	1	1
Miljø og samfunn	5	5
Motarbeide mobbing	8	10
Trener	1	1
Vennerelasjoner	9	19

Tabell 1 gir en oversikt over bredden i elevens besvarelser.

Noen av elevene tenkte på *en* ting, og mange av elevene tenkte på flere ting. Enkelte av elevene hadde få tanker om visjonen. Svært mange skrev at visjonen innebar å være grei med andre, og å vise respekt og empati for alle rundt seg.

I neste fase av datakodingen var målet å få en oversikt over hvilke relasjoner elevene tenkte mest på, og minst på, når de skulle beskrive visjonen «bry deg». Tabell 2 viser at mange av elevene hadde tanker som gikk på vennerelasjoner og familierelasjoner. I denne tabellen ble det derfor kodet ut ifra underkategorier av relasjoner. På dette stadiet gikk det klart frem et mønster som viste at elevenes vennerelasjoner dominerte. Tolv av tjue elever kommenterte at vennskap var viktig for dem. Ord som inkludering, empati og respekt gikk igjen i denne kategorien.

Tabell 2

Relasjoner	Antall elever	Antall uttalelser
Lærer og elev relasjoner	2	2
Elev og elev/vennerelasjoner	12	24
Familie	3	6

Tabell 2 viser resultater av datakodingen etter å ha laget underkategorier av hovedkategorien relasjoner.



I tabell 3 ble det også laget underkategorier. Her var hovedkategoriene skole og fremtid. Dette ble gjort fordi det i tabell 1 gikk frem at mange av elevene hadde tanker om læringsutbytte og fremtid når de skulle beskrive visjonen «bry deg». I denne kategorien formidlet de tanker om gode karakterer, fremtid, utdanning og hvor viktig dette var for at de skulle nå sine mål.

Tabell 3

Skole og fremtid	Antall elever	Antall uttalelser
Karakterer	5	5
Utdanning/læring	4	9

Tabell 3 viser datakodingen etter å ha laget underkategorier av hovedkategorien skole og fremtid.

Tabell 4 viser hvor mange elever som hadde tanker i retning av mistriksel og utenforskap. Kategorien utenforskap inneholder uttalelser fra elever som opplevde at visjonen ikke hadde noen funksjon i deres hverdag, og at den heller ikke var viktig for dem.

Tabell 4

	Antall elever	Antall uttalelser
Utenforskap	8	20

Tabell 4 viser hvor mange elever som forbinder visjonen med utenforskap og likegyldighet.

På bakgrunn av disse funnene ble tabell 5 delt inn til tre hovedkategorier. Dette valget ble tatt for å få mer oversikt over hvordan fordelingen var i forbindelse med kategoriene relasjoner, skole/fremtid og utenforskap. Her ble det laget underkategorier fordi det var et ønske å se emnene i et mer detaljert lys.

Tabell 5

<i>Hovedkategori</i>	<i>underkategori</i>
----------------------	----------------------

Relasjoner	Lærer og elev relasjoner Elev og elev/vennerelasjoner Familie
Skole og fremtid	Læring Karakterer Utdannelse
Utenforskap	Visjonen er ikke viktig for meg Noe lærerne snakker om

Tabell 5 gir en fremstilling av de tre hovedkategoriene som kom frem etter gjennom datakodingen, og underkategorier av disse.

Med bakgrunn i oppgavens teoretiske bakteppe ble det laget en tabell som viser elevens tanker om visjonen sett i forhold til Haug sine fire dimensjoner i inkluderingsbegrepet, det vil si fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2014). Med det som målsetting, ble det laget en kategori for hver av disse dimensjonene i tabell 6. De aller fleste elevene tolket visjonen «bry deg» i lys av å høre til i et klassefellesskap. Elevene hadde tanker om å være en del av et sosialt miljø, og gi og ta i fellesskapet. Elevtekster som handlet om deltagelse og fellesskap gikk mye over i hverandre, og de aller fleste elevene sa noe om dette. Ingen av elevene skrev noe om lærerens evne til å se hver enkelt elev gjennom iakttagelseskompetanse, eller tilrettelegging for deltagelse i klassefellesskapet. Elevene hadde heller ingen tanker knyttet til medbestemmelse eller emosjonell støtte. Mange av elevene kom inn på et ønske om selv å delta positivt i klassens fellesskap, for at alle skulle ha det bra.

Mange av elevene uttrykte også en forventning om et godt faglig utbytte slik at de kunne sikre sin egen fremtid.

Tabell 6

Fire dimensjoner av inkludering	Antall elever	Antall uttalelser
Fellesskap	20	80
Deltagelse	16	20
Medvirkning	-	
Utbytte a. Faglig støtte b. Emosjonell støtte	a. 8 b. -	a. 17 b. -

Tabell 6 viser hvor mange av elevene som sier noe om Haug sine fire inkluderingsdimensjoner.

## 4.0. Analysepresentasjon

Analysepresentasjonen viser at elevene i stor grad forbinder skolens visjon med fellesskap, og læringsutbytte. Elevene synes ikke å forbinde visjonen «bry deg» med lærer og elev relasjon, eller medvirkning. Empirien gjenspeiler skolens satsningsområder som går på større elev medvirkning, og en bedre tilrettelegging ved å inkludere alle elevene.

I neste kapittel vil selve analysen og datautdrag fra elevenes tekster bli presentert. Dette blir gjort med utgangspunkt i Haug sine fire dimensjoner i inkluderingsbegrepet. Analysen vil følge den rekkefølge som er satt opp i tabell 6, som er fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Målet i denne delen av oppgaven er å finne noen mønster i elevenes tekster som tydeliggjør hva de legger i skolens visjonen. Med utgangspunkt i studiens formål, som er å bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende læringsmiljøer gjennom elevstemmene, rettes følgelig fokuset mot hvordan en kan komme på sporet av elementer av inkludering i elevenes uttalelser. Målet er da å fremstille elevenes fortellinger, samt å bruke det teoretiske rammeverket som et analyseverktøy.

### 4.1. Fellesskap

Fellesskap er et sentralt tema som går igjen i de fleste besvarelsene når elevene beskriver hva de legger i visjonen «bry deg». De forteller at det er viktig å bry seg om alle, også de som ikke er de nærmeste. En elev uttrykker det slik, «Jeg tenker på å bry seg om andre, uansett hvem de er». Andre elever skriver, «Bry deg er å være snill og ha respekt for alle», og noen skriver, «Ikke bare bry deg om de du kjenner, men også de som har det vanskelig og ikke så bra som oss». En elevtekst, som sier mye av det samme, lyder slik: «Hvis en person skader seg så skal du bry deg og hjelpe den eleven. Ser du en som er lei seg eller går alene skal du gå bort og spørre om vedkommende vil være med». Slik uttrykker elevene at de ønsker å ivareta alle som en del av fellesskapet ved å være positiv i møte med andre mennesker enten de står dem nær eller ikke. Disse uttalelsene tegner et bilde av at mange av elevene er sensitive overfor medelevene, og at de selv vil støtte og bidra for at alle skal ha det bra i fellesskapet. Elevene formidler at visjonen «bry deg» handler om å ha empati, respekt og medfølelse for hverandre. Et eksempel på dette er eleven som skriver følgende, «Bry deg er å vise

medfølelse hvis du føler at noen trenger det, eller visst de sier at de trenger det». En annen elev uttrykker seg slik, «Bryte inn vist noen står alene». Andre formulerer seg slik, «Bry deg betyr at du skal vise medfølelse, empati og forståelse overfor andre mennesker».

Elevene gir uttrykk for at de er sensitive overfor hverandre, og at det å vise hverandre nestekjærlighet er noe de setter høyt. Følgende kommentar er et eksempel på det, «Jeg synes at alle må bry seg om hverandre og gjøre det du vil at andre skal gjøre mot deg». Elevene ønsker å vise empati overfor hverandre, noe som også fremkommer i denne teksten, «Vist det er noe dumt som har skjedd i en annen persons liv så skal du ikke tulle med det». I tillegg uttrykker flere av elevene at det å bry seg handler om å ville at alle skal ha det bra. Flere tenker på hvordan det oppleves når ingen bryr seg og skriver, «Dersom en medelev opplever at ingen bryr seg kan de lure på om de har noen plass i denne verden». Med slike tanker viser mange stor grad av respekt og empati. Flere elever skriver at de deltar i positive interaksjoner med medelever gjennom verbale og nonverbale kommunikasjonsformer. Noen hevder at små gester kan få positive konsekvenser. De skriver blant annet følgende: «Bare ved å gi en annen person et smil kan vise at du bryr deg». Flere elever bruker små enkle ord for å inkludere hverandre. En elev sier det slik, «Å hjelpe eller snakke med noen du vanligvis ikke snakker med handler om å bry seg». En annen elev uttrykker at dette er ganske enkelt. Eleven skriver, «Det kan bare være å snakke med de, de små tingene hjelper også. Bare et lite smil kan hjelpe».

En annen elev uttrykker seg slik, «Det er ganske lett å vise at du bryr deg om noen. Du kan bare si «hei», eller spørre «hvordan har du det?». Denne kommentaren uttrykker også verdien av det å kommunisere med små ord. Eleven skriver, «Selv om jeg synes det er vanskelig å si «hei» til noen jeg ser er alene, vet jeg at det vil lønne seg i lengden». Det synes som om ungdommene stopper opp og benytter små øyeblikk i løpet av skoledagen til å bekrefte hverandre. Et annet moment som går igjen i kategorien er at det er fint å ta seg tid til å lytte til hverandre. Dette gir grunnlag for å anta at mange elever tolker visjonen «bry deg» i lys av det å ta vare på hverandre gjennom å bekrefte medelever både verbalt og nonverbalt.

Elevenes tanker om fellesskapet knytte seg i stor grad til relasjoner. Når elevene beskriver hva de legger i visjonen «bry deg», er elevenes relasjoner til hverandre, den mest fremtredende. En elev uttrykker dette slik, «Noe av det jeg bryr meg aller mest om er venner». En annen elev skriver; «Bry deg er rett og slett å være en god venn», videre «Noe av det jeg også bryr

meg aller mest om er venner. Uten dem hadde jeg ikke hatt det bra». Ungdommene beskriver vennerelasjoner som sentrale fordi de gjennom disse relasjonene har noen de kan snakke med, noen som bryr seg om dem, og noen de kan stole på. Noen elever uttrykker seg slik, «Venner er folk man kan stole på, og som bryr seg masse om deg» og «Ekte venner bryr seg også om deg». På denne måten uttrykker elevene at det er viktig å bryr seg om å være en god venn, og å ha gode venner.

Mange elever forbinder visjonen med at vennskap bygges på respekt og omsorg. En elev uttrykker at alt er bra på skolen på grunnen av mange gode venner og en god klasse. Flere elever hevder at de viser medelevene at de bryr seg gjennom å trøste, og å støtte hverandre. Følgende elevtekst beskriver dette slik, «Det er viktig å bry seg overfor andre som ikke har så mange å være med». Elevene skriver at det er viktig å bry seg om de som ikke har venner, og i denne forbindelsen bruker de begrepene inkludering og utestengning. Elevene skriver tekster som, «Det er ofte noen som ikke blir inkludert i vennegjengen, og det må vi bli flinkere på» og «Hvis det er noen som blir utestengt så kan du gå bort og spørre om vedkommende vil være med». Tekstene viser at elevene forbinder visjonen «bry deg» med å forebygge utestengning. Mange uttrykker at det er fint å vise at man bryr seg ved å ikke mobbe eller snakke stygt om medelever. En elev skriver dette slik, « Hvis du har en som bryr seg om deg er det stor sjanse for å ikke bli mobbet og at du selv ikke mobber. Hvis noen mobber deg har du en som står opp for deg og sier at noe er galt». Denne uttalelsen gir inntrykk av at elevene ønsker å være gode med hverandre for å ha et godt fellesskap. De vil ta positive initiativ til medelever.

Ungdommene skriver videre at et vennskap skal være preget av respekt. For eksempel skriver en, «Du skal vise respekt for andre». Dette kan tolkes som at elevene ønsker å oppleve respekt fra fellesskapet, og samtidig vise sine omgivelser respekt. Denne kommentaren underbygger dette, «Bry deg i mine øyne betyr å ha respekt og medfølelse for alle egentlig». Elevene skriver også om hva som kan hende dersom du ikke har noen venner som bryr seg om deg. En elev skriver at det er større mulighet for å bli mobbet når man ikke har en venn, og en annen elev sier at det er lett å føle seg på utsiden av verden når man ikke har venner. En annen kommentar lyder slik, «Uten venner kan man fort bli ensom, og i verste fall kan det hele ende opp med at eleven tar sitt eget liv». Igjen ser vi at elevene gir uttrykk for omsorg og empati i forbindelse med fellesskapet.

En annen relasjon som omtales når elevene skal beskrive hva de legger i visjonen «bry deg» er familie. Flere av elevene fremhever at familien er det de bryr seg mest om fordi familien alltid er støttende og gir kloke råd. En av elevene skriver, «Grunnen til at jeg bryr meg så mye om familien min er at jeg alltid kan stole på dem». Tillit er noe eleven verdsetter i familierelasjoner. Elevenes tanker om vennerelasjoner får forholdsvis mye plass i besvarelsene. Det som derimot er lite fremtredende er elevenes relasjon til læreren. En elev forbinder visjonen «bry deg» med skolen, lærerne og utdanning. En annen elev tenker på lærerne fordi de gjør mye bra for elevene. Imidlertid er relasjonen mellom lærer og elev svært lite fremtredende i besvarelsene.

Noen av elevene forbinder visjonen med det motsatte av fellesskap. En skriver følgende, «Mange elever som går på denne skolen, meg inkludert hører når en voksen nevner visjonen ved spesielle anledninger. Vi ser plakater her og der, men det hjelper ikke noe spesielt». For denne eleven synes det som om visjonen «bry deg» ikke forbindes med fellesskap, men mer med utenforskap. En elevtekst uttrykker dette, «Skolen har ikke lykkes dersom visjonen handler om at folk skal bry seg om hverandre. Det er ikke alle lærerne som bryr seg». Videre skriver en annen elev, «Dersom alle hadde brydd seg på skolen så ville skolen vært mer velkommen». Ikke alle elevene opplever at alle bryr seg om hvordan de har det, og enkelte føler seg ikke trygge på skolen. «Så klart jeg prøver å hjelpe andre der jeg kan, men utenom det så holder jeg meg mest for meg selv», skriver en av dem. Elevene uttrykker også at det er utfordrende å gå på ungdomskolen fordi de ikke opplever seg selv som en del av fellesskapet.

#### 4.2. Deltagelse

Deltagelse er å være aktiv i klasseromsundervisningen sammen med elevfellesskapet. For å lære må elevene delta, og vilkår for deltagelse kan variere av ulike grunner. Blandt annet påvirkes elevene av lærerens tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen (Haug, 2014).

Elevtekstene viser at ikke alle elevene opplever like gode vilkår for deltagelse. En skriver, «Dersom du ikke tør å snakke eller rekke opp hånden i klassen, og gruer deg til hver time så kan du ikke lære noe heller. Folk må bry seg for at du kan være deg selv, og når du får lov til dette så er det lettere å lære». Noen elever opplever at det er enkelte på skolen som ikke bryr

seg, «Ikke alle lærerne bryr seg like mye». En annen kommentar uttrykker det slik, «Folk bryr seg ikke. De slenger dritt og kaller hverandre for ulike ting. Dette eskalerer til at folk ikke føler seg trygge, og ikke kan være seg selv». Kommentarene gir grunn til å tro at enkelte elever ikke opplever den tryggheten som må til for at de skal delta i undervisningen. Noen har også en generell opplevelse av mistriivsel, og uttrykker seg slik, «Noen ting er bra. Det er bare elevene jeg er med i friminuttet», «Jeg vet at mesteparten av elevene her ikke liker skolen», og «Jeg synes ikke «bry deg» passer så sykt på denne skolen jeg». Fellesskapet er ut i fra disse opplevelsene ikke preget av gode vilkår slik at alle elevene kan delta.

Andre forholder seg ikke til visjonen utenom når en voksen minner dem på at det er viktig å bry seg: «Jeg tenker ikke på «bry deg», bortsett fra når de voksne nevner det». To elever hevder at «bry deg» er noe de hører om når det blir nevnt i høytidelige anledninger på skolen. For eksempel på avslutning før ferier, eller når skolen starter opp etter sommerferien sitat. Disse uttalelsene gir grunn til å undre seg over i hvilken grad visjonen preger elevenes skolehverdag. Det kan synes som den er uklar, slik at noen elever ikke har et forhold til den. I tillegg hevder flere elever at de kun forholder seg til visjonen som en regel. En elev skriver, «Bry deg regelen» er viktig fordi det er vanskelig på ungdomsskolen», noe som kan tolkes i retning av at eleven opplever at «bry deg» er en regel på skolen.

#### 4.3. Medvirkning

En elev skriver noe om behovet for trygghet i klasserommet for å tørre å medvirke. Vedkommende uttrykker, «Dersom du ikke tør å snakke eller rekke opp hånden i klassen, og gruer deg til hver time så kan du ikke lære noe heller. Folk må bry seg for at du kan være deg selv, og når du får lov til dette så er det lettere å lære». Ellers i tekstene gir ungdommene i liten grad uttrykk for at de kobler visjonen «bry deg» til medvirkning.

#### 4.4. Utbytte

Det går klart frem av elevtekstene at ungdommene bryr seg om skolen i form av et faglig utbytte som gir dem muligheter til en god fremtid og en trygg plassering i samfunnsfellesskapet senere i livet. «Vist du bryr deg om fremtiden og vil lykkes må du lære for å bli det du vil», skriver en. Elevene uttrykker at de selv tar ansvar for dette gjennom å

bruke mye tid på lekser for å oppnå gode karakterer. Følgende elevkommentar sier noe om dette, «Å bry seg handler om å gjøre en innsats i lekser og prøver» og «Jeg bryr meg om å bli bedre i et fag». En annen elev formulerer seg slik, «Jeg er veldig opptatt av å få gode karakterer». En får inntrykk av at karakterer er noe som preger elevene, videre at de legger inn en innsats for å være skoleflinke.

Skole og fremtid er begreper som ofte nevnes i samme setning, og følgende kommentar går igjen hos flere, «Jeg bryr meg om skolen og fremtiden. En elev skriver, «Du må bry deg for å tro på deg selv og hva du vil i fremtiden». Dette gir inntrykk av at elevene tenker mye på fremtiden, og hva som skal til for at de skal få et godt liv. Elevene skjønner at dagens samfunn vektlegger utdanning, og at skolen derfor er viktig. Følgende elevkommentar underbygger dette, «Grunnen til at skolen har en stor betydning for meg er at jeg ønsker å komme inn på akkurat den skolen jeg vil». Enkelte av elevene forbinder «bry deg» med å nå sine mål i livet. Slik formidler de at de har ambisjoner om å lære og mestre, og at de bryr seg om å gjennomføre både skole og utdanning. Denne eleven gir inntrykk av dette når vedkommende skriver, «Jeg bryr meg om å nå målene i livet mitt». En annen elev sier noe av det samme med denne teksten, «Dersom du skal lykkes i livet må du bry deg om å lære for først da kan du bli hva du vil livet». Noen elever uttrykker at dette henger sammenheng med troen på egen mestring og skriver blant annet, «Du må bry deg for å ha tro på deg selv og din egen fremtid».

Som en oppsummering under kategorien utbytte, kan man si at elevtekstene viser at mange av elevene ser en sammenheng mellom visjonen «bry deg», og troen på egen mestring, hardt arbeid på skolen, læringsutbytte og en sikker fremtid. Lærerens tilrettelegging for elevens emosjonelle og faglige utbytte er lite fremtredende i besvarelsene.

#### 4.5 Oppsummering

Analysepresentasjonen viser at elevene opplever at skolens visjon «bry deg» handler mye om fellesskapet. Mange elever ser på fellesskapet som noe positivt, mens andre opplever at de ikke er en del av det. Visjonen «bry deg» beskrives altså både som en opplevelse av fellesskap, men også som en opplevelse av utenforskap. Elevene har behov for et positivt



fellesskap i klassen, og de gjør sitt beste for å få dette til. Analysen kan også forstås slik at skolen har en utfordring når det gjelder å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, fordi ikke alle elevene føler seg som en del av fellesskapet. Når det gjelder medvirkning så kan det synes som om elevene ikke opplever en sammenheng mellom skolens visjon «bry deg», og deres mulighet til å påvirke sin egen skolehverdag. Skolen har således en utfordring i å gi elevene nok tid og rom, slik at elevene kan få muligheter til å påvirke sin egen læring og skoledag.

Analysepresentasjonen indikerer at mange elever forbinder visjonen «bry deg» med et godt faglig utbytte som skal sikre dem en god utdanning og en sikker fremtid. Et mønster som trer frem i besvarelsene er at mange elever ser ut til å ta skole og utdanning alvorlig. Det kan bety at læreren har et positivt utgangspunkt i møte med elevene, og i arbeidet med å gi dem et godt faglig utbytte. Elevene viser gjennom sine tekster at noen av Haug sine dimensjoner fungerer, og at det samtidig er endel som kan bli bedre. Både lærer og elev relasjonen, elevenes relasjon til hverandre, elevenes læringsutbytte, og utenforskap, er alle viktige faktorer som påvirker fellesskapet. Alle disse elementene vil bli behandlet i drøftingsdelen, samtidig som lokale, og sentrale føringer vil bli trukket inn.

Utenforskap vil bli belyst som fellesskapets motsetning. Utenforskap er noe flere av elevene opplever både i klasserommet og i friminuttene. For å forebygge, avdekke og hjelpe de elevene som opplever utenforskap, har skolen en utfordring som i det videre vil bli belyst gjennom skoleutvikling og skolens kultur. Begge disse dimensjonene påvirker utviklingen av et inkluderende læringsmiljø. Ledelsen på skolen har ansvaret for å veilede lærere, og tilrettelegge for at en god kollegaveiledning kan finne sted. Dette for at alle elevene skal oppleve at de er en del av et trygt fellesskap, og ikke en del av et utenforskap. Skolen er underlagt både nasjonale og lokale føringer som skal tas hensyn til i det daglige inkluderingsarbeidet. Med dette som utgangspunkt vil drøftingskapittelet ha fokus på fellesskapet, og hva skolen kan bidra med gjennom å være en lærende skole med et bevisst forhold til visjonen «bry deg». En lærende skole er en skole som har evnen til omstilling og endring ved å ta opp nye erfaringer, kunnskaper og perspektiver for å relatere dette til egen praksis ( Hanssen, 2008).

## 5.0 Diskusjon

I lys av inkluderingsbegrepets mange betydninger, tar drøftingen utgangspunkt i det viktige fellesskapet og en lærende skole. Etter å ha gått igjennom elevenes besvarelser ser man at det er flere ting som er fremtredende. Det er et samsvar mellom elevenes tolkninger av visjonen «bry deg» og skolens uttalte ønske om å styrke elevmedvirkning, fellesskap og motivasjon for læring, slik det står formulert i skolens dokumenter. Skolen viser med det vilje til å endre på noe de allerede vet kan bli bedre. Betydningen av fellesskapet er noe som går igjen når elevene skal fortelle hva de legger i visjonen «bry deg». Ikke alle elevene opplever like gode vilkår for deltagelse, og emnet utenforskap vil derfor bli drøftet i et eget kapittel. Empirien viser at skolen står overfor flere utfordringer som videre kan ses på som muligheter. Flere av elevene opplever visjonen «bry deg» som uklar, noe som kan tyde på at visjonen ikke er tilstrekkelig forankret i skolekulturen. Her har skolen en mulighet til å gjøre noe for å bedre sitt inkluderende læringsmiljø. Siste delen av kapittelet vil være løsningsfokuseret. Det drøftes hvordan skolen, gjennom sin kultur, og ved å være en lærende skole, (Hanssen, 2008; Shirley & Hargreaves, 2012) kan arbeide for å innarbeide sin visjon slik at visjonen kan bli brukt i arbeide med et inkluderende læringsmiljø.

### ***5.1. Det viktige fellesskapet***

#### 5.1.1. Om nære vennskap

Med fokus på nære vennskap uttrykker elevene hvor viktig relasjoner er for å få et godt fellesskap. Skolen er en arena hvor de unge kan søke tilhørighet, vennskap og anerkjennelse hos jevngamle. Forskning viser at elever verdsetter vennerelasjoner vel så mye som læringsmål (Bru, Idsøe, Øverland, 2016; Wenzel, 1998). Elevtekstene viser at ungdommene har omsorg og nestekjærlighet overfor hverandre. De tar sosialt ansvar i fellesskapet og de uttrykker at de bryr seg om alle. Elevene understreker i stor grad hvor viktig det er med empati i et godt fellesskap, og fremsetter et ønske om at alle i klassen skal ha det bra. Mange er sensitiv overfor sine medelever, og kommer med konkrete forslag til hvordan det er mulig å inkludere de som står utenfor. De viser hverandre vennlighet og har erfart at dette kan gjøre en stor forskjell. Elevene ser ut til å vektlegge dette med å lytte, bruke tid til å stoppe opp, og på denne måten bekrefte hverandre. De benytter små øyeblikk gjennom skoledagen for å

inkludere andre elever i fellesskapet. Mange hjelper og støtter, og uttrykker en grunnleggende respekt for hverandre. Gjennomgangen av elevtekstene gir et inntrykk av at elevene gjør mye av det samme med hverandre som en sensitiv voksen gjør i en positiv relasjonsbygging med barn. De har en lyttende væremåte, viser interesse for å forstå, tolker velvillig og påvirker interaksjonen med mål om å oppnå gjensidig anerkjennelse mellom partene (Bae, 2011). Når læreren tilrettelegger for et klasserom som er preges av et godt klima, og alle elevene har en positiv og tillitsfull relasjon til læreren vil disse faktorene også prege relasjonen mellom elevene (Pianta, 2006).

Norske styringsdokumenter underbygger at skolen har ansvaret for at elevene får delta aktivt i et sosialt felleskap sammen med jevnaldrende. «...skolen skal ikke bare skal se til at elevene tilegner seg skolefaglige kunnskaper, men at de også bidrar til sosial og personlig utvikling» (Utdanningsdepartementet 2016, s.2).

#### 5.1.2. Om relasjonen mellom lærer og elev

Persson & Persson (2012) sitt prosjekt i den svenske kommunen Essunga er et eksempel på et vellykket arbeid med inkluderende opplæring i skolen og gode relasjoner mellom lærer og elev. Fra å være en skole som lå på bunn av resultatlisten så viste dette prosjektet gjennom en langsiktig og planlagt endring hvordan et inkluderende læringsmiljø og gode relasjoner virket inn på elevenes trivsel og læringsutbytte. Gjennom hele endringsprosessen fikk elevene selv uttrykke hva som skulle til for å ha en opplevelse av at læreren brydde seg. En elev uttalte følgende: «Går man inte på lektionerna så försöker de verkligen få inen där. Lärarna bryr seg verkligen om oss (Elev)» (Persson & Persson, 2012, s. 131). Denne kommentaren gir grunn til å anta at relasjonen med læreren er viktig for elevens opplevelse av at noen på skolen bryr seg.

Utdanningsdirektoratet (2016, s. 13) fremsetter følgende:

Det er læreren som har ansvar for at klassen fungerer positivt, blant annet gjennom sine egne relasjoner til elevene og ved å regulere samspillet elevene imellom. For at elevene skal behandle hverandre med respekt og velvilje, er det en forutsetning at læreren alltid er høflig, vennlig og respektfull i sin omgang med elevgruppen og enkeltelever, også i konfliktsituasjoner. I rollen som profesjonell er det læreren som har mest makt i klassen, noe som innebærer at det kan stilles særlige krav til lærerens væremåte overfor elevene. Læreren er videre en svært viktig rollemodell når det gjelder sosial samhandling i skolen. Elevene merker seg hvordan læreren forholder seg til ulike elever, og vil bruke dette som en

referanse for hvordan de selv kan tillate seg å oppføre seg overfor hverandre.

Norske styringsdokumenter hevder dermed at læreren er elevens rollemodell og også at dette innebærer å være profesjonell i yrket. Elevene har behov for en lærer som kan ta deres perspektiv, være en god rollemodell og anerkjenne deres livsverden (Pianta, 2006). Når lærer og elevrelasjonen er preget av empati og respekt vil dette sette klassens standard. En lærer er også en rollemodell når ekskludering skal håndteres. Dersom tiltak settes i verk og utenforskap tas på alvor vil dette sette en standard i klassen, og styrke det inkluderende læringsmiljøet. Dette er lærerens ansvar. Elevens holdninger til hverandre kan tyde på at de har slike modeller i sine lærere. Dette gir de oss grunn til å tro når de i sine tolkinger av visjonen «bry deg» fremhever viktigheten av omsorg, respekt og empati. På bakgrunn av denne kunnskapen blir lærer og elev relasjonen som er nærmest fraværende i elevtekstene tematisert i kommende avsnitt. Det er nærliggende å tro at lærer og elevrelasjonen vil kunne ha en påvirkning på de dimensjonene Haug nevner som inngår i inkludering.

Å undervise handler ikke bare om kunnskapsoverføring og motivasjon, men det er også en relasjonell øving (von Wright, 2006). For at lærere skal utvikle elever som er hele som mennesker må de etablere relasjoner som er basert på tillit og omsorg. Når dette fungerer vil det legge grunnlaget for en god undervisningspraksis som kommer hele klassen til gode (von Wright, 2006). Dette lærer og elevrelasjoner spiller inn på elevenes holdninger i klasserommet, og reduksjon av krav påvirker elevens positive engasjement. Elever med et positivt engasjement er motiverte til å lære (Havik & Westergård, 2019). For en lærer er det utfordrende å ivareta alle elevene på en god måte gjennom hele skoledagen. Klasser kan være store, lærekreftene få og elevenes behov svært ulike. I tillegg til å se alle elevene skal en lærer fange opp de små øyeblikkene i klasserommet som er gode til relasjonsbygging (Bø & Hovdenak, 2015). Disse tingene kan lett overses på grunn av et høyt tempo og faglige krav. På tross av dette er det slik at elevens opplevelse av emosjonell støtte er av vesentlig betydning.

Det sosiokulturelle synet utfordrer lærerens eget syn på læring og interaksjoner. For eksempel vil en pedagog som synes det er viktig å støtte eleven emosjonelt vite hvor eleven befinner seg både faglig og sosialt. Denne kunnskapen bidrar til å opprettholde en god kvalitet på Lærer og elev relasjonen. I motsetning vil en pedagog som synes det er uvesentlig å kjenne til barnets muligheter og begrensninger ikke klare å støtte elevene på samme måte (Drugli,

2012). *Den norske trygghetssirkelen* (Torsteinson, Brandtzæg & Powell, 2010) underbygger dette. Sirkelen belyser samspillet mellom lærer og elev, og sier noe om hvordan relasjonen blir preget av lærernes holdninger og tenkemåter (Brandtzæg et.al., 2016). Disse holdningene kommer til uttrykk i anerkjennende samspillsmåter. Eksempler på dette kan være grad av tilstedeværelse og oppmerksomhet rundt barnets nonverbale kommunikasjonsmåter (Bae, 2011). En lærers holdninger og vilje til å reflektere over hvordan egne kommunikasjonsmåter påvirker eleven både positivt og negativt har derfor mye å si i et inkluderende læringsmiljø (Bø & Hovdenak, 2015). Ser man dette i forhold til visjonen så innebærer det at lærerens væremåte overfor eleven er av stor betydning når det er snakk om elevens opplevelse av at skolen bryr seg.

Relasjonen mellom lærer og elev kan betraktes som et dyadisk forhold, og gjennom skoledagen påvirkes begge parter av hverandre (Gallefoss, 2016; Bae, 1996). I et dyadisk samspill blir partene preget av den konteksten de befinner seg i. Det individuelle, og det som befinner seg på gruppenivå kan ses på som en helhet. I løpet av en viss tid vil dyaden mellom lærer og elev utvikles til et mønster. Det skapes kommunikasjon og samspill som er typisk for nettopp denne relasjonen. Forholdet vil etterhvert endres på bakgrunn av partenes verdier og holdninger. Lærer og elev vil, gjennom en trygg relasjon, vite hva de kan forvente av hverandre. Ser vi dette i forhold til skolen visjon «bry deg» så vil elevene oppleve et trygt og godt fellesskap når læreren gir både omsorg og grenser. Klassen vil vite hvordan det er forventet at alle skal behandle hverandre, og dette vil sette trygge rammer for klassemiljøet. Elevene vil også være trygge på hvordan de skal tolke lærerens og medelevers signaler (Drugli, 2012).

Forskning viser at kvaliteten på relasjonene elevene har på skolen påvirker deres forhold til skolefagene (Bø & Hovdenak, 2011). I et klassefellesskap som fungerer godt er eleven ivaretatt og har funnet sin plass i de ulike relasjonene. Støtte og omsorg fra læreren er grunnleggende for å møte disse behovene (Pianta, 2006). Eleven har behov for emosjonell støtte, noe som kjennetegnes ved at den voksne er lyttende, tålmodig og nær i undervisningssituasjonen. Dette handler også om tilstedeværelse gjennom at læreren ser alle, og har grunnleggende respekt for hver og en (Pianta, 2006). For å ha et felles oppmerksomhetsfokus må lærer og elev ha en intersubjektiv deling (Gallefoss, 2016; Stern, 2007). Dette innebærer at partene har evne til empati, og forståelse for at den andre også har en indre verden av opplevelser og tanker (Gallefoss, 2016; Stern, 2007). Eleven er født med

en evne til å kommunisere, de trenger redskaper for å lære, og disse utvikles i interaksjon med andre. I ett klasserom handler dette blandt annet om interaksjonen mellom lærer og elev (Säljö, 2016).

I denne studien er det er nærliggende å tenke at relasjonen med læreren er så selvsagt for elevene at de ikke reflekterer over den. Det kan også være at denne koblingen ikke er tydelig for dem. Det som likevel er klart er at elevene ikke ser ut til å forbinde skolens visjon med lærer og elev relasjonen. Dette åpner for refleksjoner om hvordan læreren og skolen kan tydeliggjøre at «bry deg» også handler om at skolen bryr seg om at alle elever skal bli sett og hørt av læreren. Elevtekstene uttrykker i hovedsak at elevene er preget av vennskap, omsorg og et godt fellesskap. Det gir derfor grunn til å tro at de har gode rollemodeller i lærerne. Samtidig er det heller ingen automatikk i at det ikke eksisterer gode lærer og elev relasjoner på skolen fordi elevene ikke skriver om det. For å skape en felles forståelse for visjonen har skolen her en mulighet til å gjøre denne koblingen eksplisitt for elevene, slik at de vet at på skolen forstås «bry deg» også i lys av at skolen og læreren bryr seg om eleven. Dette vil muligens kunne bidra til å skape en opplevelse av trygghet og tilhørighet hos elevene. Her skapes det ett mulighetsrom for skolen som vil belyses i siste del av drøftingen.

#### 5.1.3. «Hør meg». Om elevmedvirkning

I skolens utviklingsplan står det at elevene ønsker større medvirkning. Tiltak som er satt i gang for å gi større plass til dette er inkluderingssamlinger to ganger i året, og elevmøter en gang i måneden. Det som også står i skolens dokumenter er at lærerne får ukentlig tid å drøfte det inkluderende læringsmiljøet på skolen. Det kan muligens være at elevene etterlyser mere tid til å snakke om dette. Ingen av elevene skriver at de forbinder visjonen «bry deg» med elevmedvirkning. På samme måten som de ikke nevner lærer og elev relasjonen så er det heller ikke her en automatikk i at medvirkning ikke eksisterer på skolen fordi elevene utelater å nevne det. Det som er tydelig også her er at elevene ikke forbinder «bry deg» med en mulighet til å ha en tydeligere stemme i fellesskapet. Også her handler det om å skape felles forståelse for skolens visjon. Studiens data viser at elevenes oppfatning av «bry deg» spriker veldig. På en måte kan dette være positivt fordi det ligger en åpenhet i det; på en annen måte kan en manglende felles forståelse skape en situasjon der mulighetsrom ikke benyttes fullt ut.

Elever trenger og ønsker en mulighet til medvirkning, og de har behov for å bli respektert og veiledet ut fra sitt eget utgangspunkt (Bø & Hovdenak, 2011). Når deres synspunkter blir hørt blir elevene samtidig bekreftet. Dette bidrar til at de tør å ta ordet igjen (Bø & Hovdenak, 2011). Når en lærer lytter aktivt, og oppmuntret med ros, gir dette grobunn for dialog som gjør at elevens tanker og meninger blir anerkjent. På denne måten kan eleven komme i en posisjon hvor de aktivt bidrar til egen inkludering ved å samhandle med omgivelsene de er en del av (Bø & Hovdenak, 2011). En fokusert og lyttende lærer vil gi elevene en opplevelse av at de er viktige deltagere. En anerkjennende lærer bekrefter eleven med blikket og lytter aktivt (Brandtzæg, 2017; Pianta, 2006). Dette er viktig i forhold til elevens eget selvbylde, men også overfor de andre barna. Når barn blir sett på som likeverdige mennesker og samspillet med de voksne er anerkjennende, så bidrar dette til økt deltagelse og inkludering (Bae, 2011).

I denne forbindelsen er skolen en arena med mange muligheter. Her kan alle elever få oppleve vennskap og fellesskap med jevngamle dersom forholdene er lagt til rette. Her nevnes igjen prosjektet med den svenske skolen i Essunga (Persson & Persson, 2012), hvor en sentral del av den positive skoleutviklingen gikk ut på å lytte til eleven. Lærerne hadde god kontroll på hver elevs utvikling, og de unge fikk medvirke og ytre seg med tanke på egen læring.

Intervjuer og samtaler med elevene ble loggført og fulgt opp. Elevene opplevde inkludering i klasserommet fordi lærerne strakk seg langt for å tilrettelegge undervisningen for hver enkelt av dem. Lærerne stolte på elevene, samtidig som de stilte tydelige krav. Elevene så på skolen som meningsfull blant annet fordi de fikk ærlige faglige tilbakemeldinger, både positive og negative. (Persson & Persson, 2012). Når elevene opplever en trygg og forutsigbar skoledag med gode relasjoner kan dette være forebyggende på en rekke områder (Bru et.al., 2016).

#### 5.1.4. Om å nå sine mål

De unge i dag erfarer en verden med mange muligheter og økte målinger av resultater. For å inkluderes i samfunnet mener en rekke elever at det er viktig med en solid utdanning (Bø & Hovdenak, 2011). Her spiller læreren en viktig rolle. Forskning har vist at relasjonen mellom lærer og elev kobles til elevens vurdering av det skolefaglige innholdet (Bø & Hovdenak, 2011). Analysen viser at mange elever tenker på læringsutbytte når de uttrykker tanker om skolens visjon «bry deg». De tar lekser og karakterer på alvor, og har hele tiden et ønske om å bli bedre. Elevenes tekster viser at mange er pliktoppfyllende og ansvarlige. De tenker langt

frem og de mener det er viktig å tro på seg selv for å nå sine mål. Disse funnene kan tolkes både positivt og negativt. Når vi ser på alle kunnskapstestene elevene skal igjennom fra de begynner i første klasse, er det kanskje ikke så unaturlig at de fokuserer på gode resultater. Fra de er ganske små kan undervisningen lett oppleves som mer resultatorientert enn prosessorientert (Ainscow & Miles, 2008). For enkelte elever kommer alvoret svært tidlig. Dette viser niendeklassingene når de fokuserer på at de bryr seg om å nå sine mål i livet. Slik som det også vises i studien til Bø & Hovdenakk (2011) så er mange villig til å jobbe hardt for å få dette til (Bø & Hovdenak, 2011). I et samfunn som stadig vektlegger høyere utdanning er det bra at elevene tar skolen på alvor. Samtidig fremmer skolens utviklingsplan at flere elever opplever et økt karakterpress og noen elever har lav motivasjon for læring. Dette er en utfordring, men det er en rekke ting læreren kan gjøres eller ikke gjøre for å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø som kommer enda flere elever til gode (Brandtzæg et.al., 2016).

Enkelte skolekulturer er preget av en «ability thinking» (Hart & Drummond, 2014), noe som ble nærmere beskrevet i teoridelen. I en klasse er det lett å sette elever i en bås og tilrettelegge deretter. Det er, ifølge Haug (2014), en tankevekker at den norske skolen ser ut til å være best egnet for de som passer inn i det systemet som allerede er etablert. De elevene som ikke passer inn kan oppleve både sosiale og faglige utfordringer (Haug, 2014). Alle elever er ulike, og ikke alle synes skoledagen er like enkel. Flere elever som deltar i denne studien synes det er vanskelig på ungdomskolen, og de uttrykker det gjennom å si at de trenger en visjon som handler om å «bry seg». Dette kan tolkes som at enkelte ikke opplever at de passer inn, og at skolen ikke er godt nok tilrettelagt for alle elevene. Lærerne er også ulike både i kraft av sin person og sin kunnskapsformidling. Elever lærer på ulike måter, og en lærer må derfor stadig utvikle nye strategier for å imøtekomme alle (Florian & Spratt, 2013). Studier har vist at elevenes læringskapasitet blir bedre når pedagogen videreutvikler alternative praksiser (Hart & Drummond, 2014). I praksis betyr dette at enkelte elever arbeider best i grupper, mens andre får størst utbytte i egenstudier. Enkelte elever får mest utbytte av praktisk rettet undervisning, og andre foretrekker den som er lærerstyrt.

Kvaliteten på lærerens faglig støtte har stor innvirkning på elevens læring og mestring av skolefagene (Bø & Hovdenak, 2011). Dette er en krevende øvelse for mange lærere. De må være engasjerte fordi elever verdsetter lærere som brenner for faget sitt og som møter dem med ulike læringsstrategier. Elever ønsker lærere som formidler at faget er betydningsfullt,



viser interesse for elevens læring og samtidig stiller tydelige krav (Bø & Hovdenak, 2011). Tekstene til elevene som ikke opplever at de er trygge i klassen belyser en utfordring for skolen, og lærerne. En lærer bør støtte eleven faglig slik at den forkunnskapen eleven har benyttes på en slik måte at den tilrettelegger for ny læring (Pianta, 2006). Det er viktig å bruke eksisterende kunnskap for deretter å utvide med nye ferdigheter og en dypere forståelse av lærestoffet. Da kan elevens forkunnskap brukes bevisst for å forstå innholdet i det nye stoffet. Når læringen foregår slik kan eleven selv være deltagende i læringsprosessen (Pianta, 2006).

Elever påvirkes av de valgene lærerne tar i klasserommet, og når pedagogen lykkes med å finne frem til en fellesnevner som blir utgangspunktet for klassens opplæring, så kommer dette flere elever til gode (Florian & Spratt, 2013). Et eksempel på en slik praksis kan være å fokusere på barnets styrker og muligheter. En annen kan være å gjennomføre en mer fleksibel læring og gi eleven større kontroll. På denne måten kan de påvirkes både sosialt og emosjonelt fordi et positivt tankesett og en indre motivasjon gir bedre læringsmuligheter (Hart & Drummond, 2014). Med andre ord: Dersom «ability thinking» ikke har livets rett i klasserommet så opplever eleven mer mestring fordi læreren ser heller muligheter enn begrensninger. I tråd med Hart & Drummond (2014) er det grunn til å tro at elevenes motivasjon for å lære vil være større dersom det fokuseres mer på dette tankesettet (Hart & Drummond, 2014).

#### 5.1.5. «Se meg». Om utenforskap

Noen elever gir inntrykk av at det er vanskelig på ungdomsskolen, og at skolen ikke har lykkes med sin visjon. Eleven selv har ikke alltid kunnskaper om hva som kjennetegner en god relasjon, og derfor er det viktig å se og høre eleven slik at læreren kan leve seg inn i deres verden (Drugli, 2012). Forskning viser at eleven er avhengig av å få personlig støtte fra læreren (Bø & Hovdenak, 2011). De har behov for å bli respektert og verdsatt, og de trenger at læreren lytter når de har behov for å uttrykke sin mening. Ungdommene er opptatt av rettferdighet, og da spesielt rettferdig regulering av adferd uten noe form for forskjellsbehandling. De har også behov for små uformelle samtaler med læreren sin, i tillegg til de faglige (Bø & Hovdenakk, 2011). Når elever hevder at klassekamerater sier negative ting til hverandre, og at lærerne ikke bryr seg uttrykker ungdommene at de er i et felleskap uten tillit. Enkelte føler seg utrygge og kan heller ikke være seg selv. Disse elevtekstene

beskriver en opplevelse av utenforskap, og formidler at noen elevene trenger et ekstra tydelig fellesskap med lærere og elever som viser at de bryr seg.

Skoledagen preges av faglige krav og høyt tempo og innimellom dette er det ikke alle elever som opplever å bli sett. Når undervisningen er mye lærerstyrt og elevenes medvirkning er liten kan det fort bli for lite personlig støtte (Brandtzæg et.al., 2016). Dette er utfordringer som kan finnes igjen i skolens utviklingsplaner hvor det fremheves at elevene opplever undervisningen som mye lærerstyrt. Læreren kan, ved å involvere elevene i et mer fleksibelt undervisningsopplegg anerkjenne elevens tanker og meninger slik at eleven opplever seg sett i større grad (Drugli, 2012). I en klasseromssituasjon kan læreren sette av litt tid til å gi enkelte elever positiv oppmerksomhet hver dag. Dette kan være på vei inn i klasserommet, eller på vei ut i friminuttene. Det er også mulig å lage et system på dette, slik at læreren vet at alle elever får noen minutter med læreren hver eneste uke. For å finne muligheter for inkludering må læreren fokusere på kvaliteten i kommunikasjonen i lærings og undervisningssituasjonen (von Wright, 2006). Slik kan læreren få mer innsikt i elevens hverdag, og hva som er viktig i deres liv der og dag. En annen positiv effekt med denne tilnærmingen er å vise eleven at en bryr seg, og har lyst til å lytte. Slik kan tillit bygges, og åpne opp for en dypere forståelse av eleven.

Ikke alle elever har like gode forutsetninger for deltagelse på skolen. Når sårbare elever opplever at medelever ikke bryr seg om å være vennlige, så blir timene utrygge. En lærer som ser dette og setter i gang tiltak skaper trygghet for hele klassen (von Wright, 2006). Først og fremst fordi eleven blir sett, men også fordi læreren setter en standard for hvilken adferd som skal prege klassen. Organiseringen i klasserommet er en faktor som påvirker lærerens kontroll over elevenes adferden i klassen slik at det blir en god balanse mellom varme og krav. Dette innebærer at det er ro i klasserommet slik at elevene føler seg trygg og motivert for læring (Pianta, 2006). Det samme gjelder friminuttene. For de elevene som trenger sosial støtte så er friminuttene vanskelige (Brandtzæg et.al., 2016). I skolens utviklingsplaner fremheves det at enkelte elever trenger en tettere sosial oppfølging, fordi de er mye alene både i klasserommet og i friminuttene.

Denne studien gir ett inntrykk av at de unge er opptatt av utdanning for å kunne inkluderes i samfunnet (Bø & Hovdenak, 2011). De setter høye krav til seg selv og bekymrer seg muligens for å havne utenfor samfunnet dersom de ikke tar en lang utdanning. Dette er en

utvikling som er styrt fra politisk hold, og like mye en utfordring for ledelsen på skolen. Det som likevel er mulig å endre på er de aktivitetene som er mellom alle målingene. De pusterommene og sosiale aktivitetene i klassen som ikke direkte handler om skolefag, men som likevel er viktige for elevens faglige utbytte. Det er ikke alltid at karakterfokus gir den beste læringen. Ofte glemmer skolen å se på det som legger grunnlaget for gode karakterer, nemlig det som gir eleven meningsfull læring i selve læringsprosessen (Brandtzæg et.al., 2016).

I klasserommet foregår deltagelse mye gjennom kommunikasjon med lærer og andre elever. Dersom en lærer som prater ikke responderer på elevens respons, så blir det ingen deltagelse, uansett hvor hardt eleven forsøker (von Wright, 2006). Respons gjør det mulig å ta hverandres perspektiv, men uten respons blir det ingen kommunikasjon. Med dette som bakteppe bør læreren etablere muligheter for at alle elevene kan delta i klassens kommunikasjon (von Wright, 2006). Et eksempel på dette er elever som har felles fokus i en samtale med klassen. Til tross for at ikke alle får respons fra læreren og bare noen prater, opplever elevene at de er en del av et fellesskap fordi de gjør noe sammen (Gallefoss, 2016; Greve, 2007). Når eleven tar initiativ til å delta i en diskusjon tar de også initiativ til å delta i en dyade som allerede er etablert. En slik situasjon inspirerer til å gå inn i en samtale (Gallefoss, 2016; Bae, 1996). Læreren kan invitere eleven inn i meningsfulle prosesser som gir muligheter for deltagelse. Dette kan være gode dialoger i klasserommet som oppstår «her og nå». En lærer som fanger øyeblikket, og imøtekommer ulike utspill fra elevene kan åpne opp en interaksjon som inviterer hele klassen til felles samtaler. Dette er mulig når en lærer ikke binder seg for mye opp til allerede planlagte aktiviteter. Studier viser at måten læreren mottar og responderer på elevens respons er av stor betydning (Helgevold, 2015).

Analysen i denne studien viser at elever ønsker å bli involvert i meningsfulle læreprosesser i klasserommet. De vil bli lyttet til, gi respons og få respons. En elevuttalelse sier noe om at enkelte savner dette og skriver at det skulle vært satt av mere tid slik at både lærere og elever kunne prate sammen og bli bedre kjent. Enkelte lærere sliter med å få elevene med i dialoger (Helgevold, 2015). En utfordring er at planlagt læring og aktiviteter fremheves mer enn å ivareta her og nå situasjonen som preges av innspill og spørsmål fra elevene. Lærerrollen innebærer å være spontan slik at det kan tilrettelegges for kontekstavhengig kunnskap

(Helgevold, 2015). En lærer skal etablere et støttende læringsmiljø hvor det er plass til et mangfold hvor alle kan delta og blir hørt. I et positivt fellesskap i klasserommet lages det rom for deltagelse. Læreres holdninger og moral til både eleven og læring påvirker elevens deltagelse og interaksjonen som foregår mellom lærer og elev. Dette er like mye en moralsk som en akademisk utfordring (Helgevold, 2015). Også i skolens utviklingsplaner står det at elevene har et ønske om større deltagelse. Lærer og elev relasjonen er asymmetrisk og læreren bør fange opp øyeblikk gjennom skoledagen som gir muligheter til å åpne opp for dialog slik at alle elevene kan delta (Helgevold, 2015). Dette kan gjøres på ulike måter; Det er vesentlig at læreren holde tilbake sitt eget svar når klassen skal løse ulike faglige utfordringer. På denne måten kan elevene få en mulighet til å komme frem til det rette svaret i fellesskap (Helgevold, 2015). Dette kan skje i dialog og interaksjon mellom læreren og klassen. «Her og nå» situasjoner åpner opp for at alle elevene får muligheten til å delta. Slik kan hver og en elev bruke sin kognitive kapasitet for å løse et faglig problem (Helgevold, 2015). Læreren kan på denne måten aktivisere mange elever, og samtidig styre kunnskapen i en bestemt retning. Elevene får tid, og etterhvert som dialogen utvikles kommer de selv frem til svaret. Denne prosessen er motsatt av tradisjonell klasseromsundervisning hvor læreren står og snakker til eleven (Helgevold, 2015).

I følge utdanningsdirektoratet (2016, s. 13) er dette lærerens ansvar: «Det er læreren som har ansvar for at klassen fungerer positivt, blant annet gjennom sine egne relasjoner til elevene og ved å regulere samspillet elevene imellom» Videre står det: «Elevene har rett til et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen skal tilrettelegge for et miljø som hjelper elevene å skape gode relasjoner slik at de kan tilegne seg kunnskap i et trygt og inkluderende miljø» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s.13).

Lærerens syn på eleven og relasjonen til klassen er avgjørende, og det samme er undervisningsmetoder som blir brukt for å imøtekomme hver enkelt elev (Brandtzæg et.al., 2016). I skolens dokumenter går det frem at flere elever strever med motivasjon og psykisk helse. Dette er en økende utfordring som skolen ønsker å gjøre noe med. Et av tiltakene som skal settes i verk er å øke lærerens kompetanse på feltet slik at disse elevene kan få rett hjelp tidlig. Flere elever uttrykker gjennom skolens elevundersøkelser at de opplever stress på grunn av høye faglige krav og hyppige målinger. Forskning tyder på at 20% av ungdommene i Norge har psykiske plager av en slik karakter at det preger deres skolehverdag. Plagene er ofte angst og depresjoner som blandt annet er forbundet med stress på grunn av hyppig

kunnskapstesting (Bru et.al., 2016). Mange av disse ungdommene søker ikke hjelp og får dermed ikke den støtten de trenger. For disse elevene er relasjonen med lærer og et godt miljø i klassen ekstra viktig.

Utdanningsdirektoratet (2015, s.1) understreker skolens og lærerens rolle i arbeide for å forebygge og fremme barn og unges psykiske helse:

*Gode relasjoner til barna er avgjørende for at de mestrer, lærer og utvikler seg. Som barnehagelærer eller lærer må du være dyktig til å bygge relasjon til hvert enkelt barn, og sørge for at alle føler seg inkludert. Du må vite hvordan du kan tilpasse læringsaktivitetene slik at alle har mulighet til å lykkes. Du må legge til rette for at lek og læring mellom barna utvikler seg. Når barnehagen og skolen er god, bidrar den til at alle barn og unge opplever omsorg, mestring, trivsel og læring. Det fremmer god psykisk helse og muligheten til å få et godt liv. Det er viktig at du legger til rette for at alle barna får uttrykke sine opplevelser av relasjonen og det pedagogiske opplegget. Dette er verdifull informasjon. Husk å vise at du tar barnet på alvor og tar hensyn til det som blir sagt.*

Her står lærerne i en unik situasjon fordi de har daglig kontakt med elevene gjennom store deler av oppveksten. Dersom de, med sine kunnskaper fanger opp sårbare elever i en tidlig fase og videreformidler kontakt med riktig hjelp så kan dette utgjøre en stor forskjell for mange elever. Elevene kommer til ungdomskolen med ulike erfaringer i livet. Enkelte har vokst opp i et hjem med rus og psykiatri, andre har hatt en trygg og varm oppvekst og flere av elevene har vokst opp i andre land med andre kulturer (Fandrem, 2011). Utgangspunktet for å knytte nære relasjoner er ulik, det samme er barnets motivasjon til å lære. Det vil alltid være et mangfold av både historier og elever i en klasse, men dersom de har en lærer som kjenner dem godt, og legger skoledagen til rette for å ivareta den enkeltes styrker og muligheter, så vil eleven være mindre sårbare på tross av ulike «startpakker» i livet.

*Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Elevens læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling uavhengig av deres forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017, s 15).*

Noen elever formidler at «bry deg» er aktuelt når de voksne bestemmer det, og at de derfor ikke har noe personlig forhold til visjonen. De tenker lite på den, opplever ikke at visjonen har noe med et inkluderende læringsmiljø å gjøre, og forholder seg stort sett bare til den ved

spesielle høytidelige anledninger på skolen. Enkelte uttrykker at de leser på plakater i klasserommet at det er viktig å bry seg, men at dette gir liten mening. Slike uttalelser kan igjen være et signal på at visjonen er uklar for en gruppe elever.

## 5.2. En lærende skole

Et sentralt funn som er av stor betydning er skolens utviklingsplaner som formidler de samme utfordringene som elevene. De har, blant annet gjennom visjonen, et mål om å legge forholdene til rette slik at det inkluderende læringsmiljøet på skolen blir bedre. Man kan derfor anta at visjonen er til stor hjelp for både ledelse og lærerne fordi den setter retning i arbeidet med utviklingen av et inkluderende læringsmiljø. Det er samtidig knyttet utfordringer til dette, og noen av disse går på at det må være klarhet i hva både ledelsen og lærerne på skolen legger i visjonen «bry deg». Det kan virke som elevene oppfatter visjonen som noe uklar og i denne forbindelse har skolen et ansvar. En mulig løsning kan være at både ledelse og lærere lærer mer av hverandre, og stiller flere spørsmål til egen praksis. Det er også mye læring i å se nærmere på skolens kultur og hvilke betingelser den gir for et inkluderende læringsmiljø.

### 5.2.1. Å stille spørsmål til egen praksis

Skolen som omtales i denne studien har en genuin visjon, og fremtidsplanene viser at det er et mål å forbedre det inkluderende læringsmiljøet. Med dette utgangspunktet eksisterer det en mulighet til utvikling og læring. En visjon er et kall mer enn bare en god ide. Den kan betraktes som et spesifikt reisemål, og et bilde på en ønsket framtid (Ertesvåg, 2014). Denne reisen krever mer enn et kollegiet som enes om at visjonen «bry deg» er viktig. Formålet med visjonen «bry deg» fremtrer for elevene som forholdsvis abstrakt, mens en visjon er noe konkret (Ertesvåg, 2014). For både elever og lærere handler det mye om å utvikle en personlig visjon slik at det blir en sammenheng mellom visjon og realitet (Ertesvåg, 2014). En uklar visjon trenger ikke føre til noen endring hverken for elevene eller de ansatte (ibid.). Ny læring skjer ikke alltid gjennom kursing, og på tross av penger og politisk makt så kan et læringsmiljø være helt uforandret. Det som har vist seg å skape endring derimot er å stille spørsmål i forhold til egen praksis sammen med personalet og ledelse (Hanssen, 2008). Det er ikke sikkert alle ansatte på skolen har en felles oppfatning av hva visjonen innebærer og

hvordan den skal praktiseres. For å unngå at elevene opplever visjonen som diffus er det nødvendig at de voksne på skolen ikke er i tvil om hva visjonen handler om og hva som er målet med den. Dette kan være tidkrevende, men også en fordel, i motsetning til å arbeide med noe som alle kjenner godt til fra før (Ertesvåg, 2014).

Dersom lærerne på skolen har et ønske om å arbeide mer målrettet med «bry deg» krever dette både endringsvilje og disiplin. For at dette skal lykkes bør hele personalet delta i arbeidet som skal føre til at visjonen bidrar til en endring i skolens inkluderingsarbeid. Alle må jobbe sammen for å finne en felles identitet og en følelse av fellesskap. En skole som stiller spørsmål til egen praksis kan bli en lærende skole. Denne læringsprosess er tidkrevende fordi den handler om å lære **om**, i form av at alle er i stand til å lære av andres erfaringer og teori. Det handler også om å lære **i**. Dette innebærer å delta slik at man gjennom deltagelse får muligheter til å påvirke situasjonen (Hanssen, 2008). En måte å gjennomføre dette på er gjennom partnerskap, noe som innebærer at de ansatte arbeider i ulike team på skolen. Noe av hensikten med denne strukturen er å utvikle et kontrakts forhold og et felles ansvar overfor hverandre. Forskning viser at skoler har stor nytte av teamarbeid (Hanssen, 2008). Når teamene på skolen lærer hverandre mer om for eksempel elevmedvirkning eller relasjonsarbeid, er det ikke bare teamene som lærer, men også hver enkelt lærer. Dette trenger ikke handle om å tilegne seg mer kunnskap, men snarere å nyttiggjøre seg den kunnskapen som allerede eksisterer i kollegiet. Etterhvert som lærere og ledelse gjennomfører gode dialoger om for eksempel elevmedvirkning så vil dette føre til en genuin fellesskaps tenking omkring tema (Hanssen, 2008). Det er med skolens personale som det er med elevene: I et fellesskap er det avgjørende hvordan hver og en tenker, ønsker, og samhandler (Hanssen, 2008).

Denne skolen har valgt å arbeide med visjonen «bry deg», og dette er noe som kan oppfattes som endringsvilje og lærelyst. Det er produktivt å «skynde seg langsomt» og prioritere å bruke den tiden det tar for å enes om hva alle, som en del av samme skole, skal legge i visjonen (Ertesvåg, 2014). Det trengs avklaringer på hvordan «bry deg» kan bli en del av elevenes skolehverdag. Når dette er på plass starter arbeidet med elevene (Ertesvåg, 2014).

I forbindelse med økt elevmedvirkning kan skolen sette av tid sammen med elevene. Kanskje kan ledelsen, i samarbeid med ungdommene, finne ut kreative måter å gjøre dette på. La elevene selv delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av nye tiltak for at så mange elevstemmer som mulig skal bli hørt. Kunnskap om elevmedvirkning kan i denne

sammenhengen sies å være til stede i skolens mål om å skape en felles forståelse av visjonen bry deg. Både ledelse, lærere og elever har mest sannsynlig ulik kunnskap og erfaring som kan deles for å komme til en felles forståelse (Hanssen, 2008).

Skolens ledelse har en betydningsfull rolle i utvikling av skolekulturen, og gjennomføring av en inkluderende praksis handler mye om hvordan organisasjonen legger til rette for en bevisst utvikling på dette området (Ainscow & Sandill, 2010). Et kjennetegn på en skole som har en inkluderende kultur er en ledelse som representerer inkluderende verdier. Denne typen ledere inviterer gjerne kollegaer med for å delta i ulike lederfunksjoner på skolen (Ainscow & Sandill, 2010). I skolens kultur ligger det et dypere nivå av de ansattes verdier og holdninger. Disse verdiene er sentrale når et inkluderende læringsmiljø skal utvikle en felles forståelse.

### 5.2.2. Betydningen av skolekulturen

Dagens skole er preget av hyppige endringer samtidig som den forsøker å forberede elevene på et samfunn som er i stadig bevegelse. Skal en skolekultur utvikles skjer ikke dette uten at de ansatte på skolen er i utvikling (Hanssen, 2008). Denne prosess krever fokus, og lærerne er avhengig av en ledelse som viser retning og følger opp hele veien mot målet (Ertesvåg, 2014). Det må være klarhet i hva visjonen «bry deg» handler om, hva kollegiet skal samarbeide om og hvordan samarbeidet skal foregå slik at man i fellesskap kan forankre «bry deg» i skolens kultur. Kulturen på skolen påvirker lærerens praksis som igjen avgjør hvilken undervisningen som tilbys elevene (Ainscow & Sandill, 2010). Mange lærere gjennomfører mye av undervisningen automatisk, og det er sjelden tid til å stoppe opp og reflektere over undervisningssituasjonen. Enkelte synes det er vanskelig å eksperimentere med nye måter å undervise på (Ainscow & Sandill, 2010). Dette kan være en av årsakene til at enkelte elever faller utenfor og opplever at det er mye lærerstyrt undervisning og for lite elevmedvirkning. Kulturen på skolen vil gjennom holdninger, verdier og forventninger være en overordnet ramme som påvirker lærer og elev samtidig som begge parter er med å påvirke skolen (Ainscow & Sandill, 2010). Undervisning er ikke en nøytral aktivitet, men styres av flere faktorer. Skolens styringsdokumenter forholder seg til noen verdier, kulturen på skolen har sine verdier, og lærernes personlig tro og holdninger har muligens andre verdier. I tilrettelegging av et inkluderende læringsmiljø er det derfor viktig med en felles forståelse.



Skolens dokumenter viser at elevene ønsker å delta mer i planlegging og evaluering av undervisningen. De ønsker også å bli hørt i demokratiske prosesser. Det kan virke som skolen ikke har en kultur for elevmedvirkning, men at de likevel har en uttrykt ambisjon om å arbeide med å forbedre elevenes mulighet for medvirkning. Dette reflekterer et mulighetsrom for å jobbe målrettet i forhold til disse utviklingsområdene. Når elevene får anledning til å uttale sine behov kan læreren tilrettelegge både faglige og sosiale forhold og på denne måten lære eleven bedre å kjenne. Skolens utviklingsplaner fremhever at skolen har et mål om at lærerne skal samarbeide bedre slik at elevene føler seg mer faglig inkludert. Dersom lærerne gjennom et godt samarbeid klarer å tilrettelegge for et stort mangfold, så vil dette bidra til et inkluderende læringsmiljø (Ainscow & Sandill, 2010). Det eksisterer flere utfordringer før dette målet kan nås. Ofte har ikke lærerne og ledelsen mye tid til samarbeid i en hektisk hverdag (Hanssen, 2008). Det er avgjørende at det politiske miljøet deltar for å støtte oppunder de verdiene skolen har i forbindelse med et inkluderende læringsmiljø.

En rektor som bygger på en deltagende kultur og inkluderende verdier vil sette skolens standard (Ainscow & Sandill, 2010). Det er en sammenheng mellom ledelsen på skolen og elevens adferd, og det er derfor viktig å tilrettelegge på organisasjonsnivå for å arbeide mot et inkluderende læringsmiljø. For å nå disse målene kan det være behov for et kulturskifte også på ledernivå (Ainscow & Sandill, 2010). Med denne kunnskapen kan en se betydningen av at skolens kultur har en felles forståelse knyttet til skolens visjon, og utviklingen av denne. Når lærerne har en felles plattform hvor det er mulig å diskutere emnet inkludering, så har det vist seg å ha en positiv innvirkning på utviklingen av et inkluderende læringsmiljø (Ainscow & Sandill, 2010). Når skolen har en felles visjon om et bedre inkluderende læringsmiljø kan dette oppfattes som en felles plattform som viser at skolen har endringsvilje og er på vei mot noe som gagnar fellesskapet.

## 6.0 Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få mer innsikt i hva elevene legger i skolens visjon «bry deg», og deres erfaringer med denne visjonen. I lys av Haugs fire dimensjoner fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, som ut fra hans perspektiv utgjør begrepet inkludering, viser analysen at elevenes utsagn i hovedsak berører dimensjonene fellesskap, deltakelse og utbytte. Verdien av gode vennerelasjoner er av elevene tydelig uttrykt.

Et sentralt funn som er løftet frem i oppgaven, er fraværet av elevkommentarer som omhandler relasjonen mellom lærer og elev og elevmedvirkning. Dette er et interessant funn fordi elevene samtidig uttrykker at de bryr seg om fellesskapet i så stor grad. Et annet sentralt funn i studien er at mange elever forbinder visjonen «bry deg» med læringsutbytte, samt at noen elever forbinder visjonen med et skolemiljø som ikke bryr seg. Det skal her nevnes at tjue elevbesvarelser utgjorde hele datamaterialet, hvilket kan anses som et forholdsvis lavt antall. Funnene kan av den grunn trolig ikke generaliseres. Det som likevel kan legges til grunn er at elevene hverken forbinder visjonen «bry deg» med relasjonen mellom lærer og elev eller elevmedvirkning.

Funnene i undersøkelsen viser at det er et samsvar mellom skolens utviklingsplaner og det elevene selv uttrykker, da begge deler peker på de samme utfordringene. Skolen har med denne kunnskapen en mulighet til å gjøre denne koblingen mer eksplisitt for elevene, og tydeliggjøre «bry deg» til lærer og elev relasjon og elevmedvirkning. Ledelsen, lærerne og elevene kan i fremtiden arbeide sammen for å utvikle en felles forståelse av hva visjonen «bry deg» innebærer. Den kan forankres tydeligere i skolens kultur og på denne måten bidra til å sette retning i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø.

Elevenes tanker rundt visjonen «bry deg» har vært åpne og ærlige, og deres tekster har bidratt til økt kunnskap om hva de legger i visjonen. Flere av elevene har uttrykt mye av det samme som forskning bekrefter, «Folk må bry seg for at du skal få være deg, og når du først får være deg er det lettere å lære seg».

## Litteraturliste

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *School of Education*, 15-34. doi:10.1007/s11125-008-9055-0
- Ainscow, M. & Miles, S. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal and Inclusive Education*, 14(4), 401-416. doi:10.1080/13603110802504903
- Brandtzæg, I. & Torsteinson, S. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Quality Research in Psychology*, 3:2, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bru, E. & Idsøe, E.C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, A. K. S. & Hovdenak, S. (2011). Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), 69-85. Hentet 21.03.2019 fra doi:1038-Artikkelen-3198-1-10-20141016.pdf
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leing av endringsarbeid i skulen*. (2 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS Norwegian Academic Press.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 286-294. doi:10.1080/08856257.2014.933551
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2)(2), 119-135. doi:10.1080/08856257.2013.778111
- Gallefoss, I. (2016). Barn kan være medspillere på flere ulike måter. Hentet 26.04.2019 fra doi:https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/august/et-barn-kan-vare-medspiller-pa-flere-ulike-mater
- Gilje, N. & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123.
- Hanssen, B.(2008). *En lærende skole. Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Hentet 20.05.2019 fra [http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Utvikle\\_en\\_organisasjon.pdf](http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Utvikle_en_organisasjon.pdf).
- Hart, S. & Drummond, M. J. (2014). *The SAGE Handbook of Special Education* (Vol. 2). Los Angeles London, Singapore: Sage.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havik, T. & Westergård, E. (2019). Do Teachers Matter? Students Perceptions of Classroom Interactions and Students Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1, 1-20. Hentet 01.04.2019 fra doi:10.1080/00313831.2019.1577754
- Helgevold, N. (2015). Teaching as creating space for participation – establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 22(3), 315-328. doi:10.1080/13540602.2015.1058590
- Johannesen, A. & Tufte, P. A. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Korsvold, T. & Bae, B. (2011). *Barndom-barnehage-inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Marzano, J. M. & Marzano, S. J., & Pickering, J. D. (2003). «*Classroom management that works*». Virginia USA: Alexandria, Virginia USA.
- Maxwell, J. A. (2008). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods Designing a Qualitative Study*. The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4 ed.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU. (2015:2), *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Hentet 03.06.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse : att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationship between children and teachers*. Washington DC: America Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2006). Implications for reseach and practice. Classroom management and relationships between children an teachers. *America Psychological Association*. doi:<https://psycnet.apa.org/record/2006-01816-026>
- Silverman, D. (2011). *What is Qualitativ Research?* (Vol. 8:12). London: Sage.
- Säljö, R. & Gilje, Ø. (2016). *LÆRING : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Generell overordnet del av læreplanen*. Hentet 02.02.2019 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Elevmedverknad*. Hentet 30.05.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpasset opplæring-inkludering og fellesskap*. Hentet 30.05.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elevene*. Hentet 30.05.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Skolen som arena for barn og unges psykiske helse*. Hentet 30.05.2019 fra <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/skolen-som-arena-for-barn-og-unges-psykiske-helse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Deltagelse, tilhørighet og vennskap*. Hentet 30.05.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Skolemiljøtiltak-fellesskap og miljø*. Hentet 30.05.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpasset opplæring-inkludering og fellesskap*. Hentet 30.05.2019 fra doi:<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- von Wright, M. (2006). The Punctual Fallacy of Participating. *Philosophy and Theory*, 38 (2), 159-170.

## Vedlegg

### Vedlegg 1 Informasjonsskriv til foreldre

## Informasjon til foresatte om elevens deltakelse i forskningsprosjekt «Utvikling av inkluderende læringsmiljø - et elevperspektiv»

Prosjektet er en mastergradsstudiet i utdanningsvitenskap ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS) ved Universitetet i Stavanger. Formålet med prosjektet er å kunne bidra til ny kunnskap om utvikling av inkluderende læringsmiljøer. Prosjektet er forankret i et samarbeid mellom ulike deltakere i en arbeidsgruppe bestående av masterstudenter og veiledere fra UiS, og lærere og ledelse ved skolen til deres barn.

Skolen har fokus på et inkluderende læringsmiljø, og har en visjon hvor hovedbudskapet handler om å bry seg om hverandre, være seg selv og ha interesse for å lære. Undersøkelsen har som mål å få en bredere forståelse av hva elevene legger i skolens visjon «BRY DEG», og hvilke erfaringer de har. Om lag 60 elever i 9. klasse vil i den ordinære undervisningen i fagene KRLE eller samfunnsfag få utdelt en tekstoppgave som lyder slik:

**«BRY DEG».**

***Skriv en kort tekst om hva DU legger i dette?»***

Elevenes besvarelser vil være fullstendig anonyme, og de vil bli analysert med tanke på studiens formål. Det er frivillig å delta. Ved å krysse av på JA eller NEI på besvarelsen kan elevene selv velge om de vil at teksten deres blir en del av undersøkelsen eller ei. Resultatene av prosjektet publiseres i en masteroppgave i utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger og presenteres for lærere og andre ansatte ved skolen. Deltakelse er fullstendig anonym. Det er Lill Kristin Furuhaug (skoleveileder), Marieke Gerdien Bruin (veileder på UiS) og Bente Gundersen (masterstudent) som har tilgang til elevenes tekster. For å ivareta elevenes anonymitet vil alle tekstene være anonymisert av skoleveileder før de sendes til masterstudent og veileder på UiS. Undersøkelsen gjennomføres i løpet av mars. Dato for prosjektslutt er 30.09.2019. Det er Universitetet i Stavanger som er ansvarlig for prosjektet.

Hvis du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med Marieke Bruin (veileder UiS) [marieke.bruin@uis.no](mailto:marieke.bruin@uis.no) eller Bente Gundersen (masterstudent) [bente2442@gmail.com](mailto:bente2442@gmail.com).

20.02.2019

Med vennlig hilsen Bente Gundersen

21.02.19

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Bente Gundersen', with a long horizontal stroke extending to the right.

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Bente Gundersen  
(student)

Vedlegg 2 Refleksjonsoppgave til elevene

## **«BRY DEG»**

*Skriv en kort tekst om hva DU legger i dette?*

*(Maks en halv side)*

*Sett ring rundt*

**JA** *jeg ønsker at min tekst skal bli brukt i forskningen.*

**NEI** *jeg ønsker ikke at min tekst skal blir brukt i forskningen.*

**5 MINUTTERS MUNTLLIG INFORMASJON TIL 9 KLASSE ELEVENE PÅ  
GJESDAL UNGDOMSSKOLE FØR DE FÅR DELT UT REFLEKSJONSOPPGAVEN**

**«BRY DEG».**

***Skriv en kort tekst om hva DU legger i dette?»***

Mitt navn er Bente Gundersen, og jeg jobber som lærer. I tillegg går jeg på Universitetet i Stavanger hvor jeg gjør interessant forskning. Universitetet i Stavanger samarbeider med denne skolen , og av den grunn får jeg lov til å gjennomføre mitt forskningsprosjekt hos dere. Så....derfor er jeg her. Dere må hjelpe meg å komme i gang:-)

På forhånd vet jeg at dere har arbeidet en del med noe dere er opptatt av her på skolen, nemlig å **«bry deg/eller bry seg»**.

Det jeg vil finne ut av handler om nettopp dette. Hva legger DU i å **bry deg/bry seg?** Jeg ønsker å vite mere om deres erfaringer og tanker omkring emnet. Skriv det som er naturlig for deg. Kanskje om klassen, vennskap, miljøet rundt oss, deres forhold til skolen eller til læreren deres.

Når dere nå setter i gang med å svare på oppgaven som skal deles ut er det viktig å huske på at ingenting er feil. Skriv akkurat det du tenker når vi snakker om å *bry deg/bry seg*. Dere kan være trygge på at alt blir helt anonymt, så det er ingen som vil kjenne igjen din besvarelse. Når jeg får tilsendt alle svarene fra Lill Kristin, så er alle navnene tatt bort.

Dette er helt frivillig, men jeg håper så mange som mulig har lyst å være med på dette forskningsprosjektet. De som ikke ønsker at jeg bruker deres tekst kan sette en strek under NEI nederst på arket. De som ønsker å være med setter en strek under JA.

Dere må gjerne stille meg spørsmål dersom dere lurer på noe.

Som takk for at jeg får komme så har jeg med Twist dere kan tygge på mens dere tenker og skriver LYKKE TIL!



## Tabeller

Tabell 1 Bredden i elevbesvarelsene

Tabell 2 Relasjoner

Tabell 3 Skole og fremtid

Tabell 4 Utenforskap

Tabell 5 Relasjoner, skole/fremtid og utenforskap

Tabell 6 Fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte



