



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap	Vårsemesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Merete Sagen Sælevik (signatur forfatter)
Veileder: Jorunn Thortveit	
Tittel på masteroppgaven: Å undervise alle og samtidig den ene. Om Lærerens arbeid med tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer Engelsk tittel: The teacher's work with adapted teaching within the class as a whole	
Emneord: Perspektiver på læring Tilpasset opplæring Inkludering Handlingsrom Profesjonsfellesskap	Antall ord: 20 850 + vedlegg/annet: 2871 Stavanger, 22.08.2020

Forord

Man lærer og utvikler seg hele tiden, alene og i fellesskap med andre. Jeg har jobbet som lærer de siste 10 årene, men det er gjennom de to siste årene på masterstudiet i pedagogikk, at jeg, både gjennom iherdig lesing av ulik faglitteratur, og særlig gjennom faglige diskusjoner i forelesninger og studentgrupper, virkelig har oppnådd en dypere forståelse for viktigheten av en inkluderende praksis i skolen.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter. Uten disse tre hadde jeg ikke hatt noe prosjekt, jeg er utrolig takknemlig for at de tok seg tid til å bli intervjuet, og for at de velvillig delte sine erfaringer med meg. I tillegg må jeg fremheve den oppfølgingen vi som studenter har fått gjennom jevnlig forum-møter med to veiledere. Det har vært en god støtte å kunne følge de tre andre studentenes progresjon, og samtidig få tilbakemeldinger på egen progresjon, både fra mine tre medstudenter og fra våre veiledere. En særlig takk rettes til min egen veileder, førstelektor Jorunn Thortveit ved IGIS. Hun har hele veien kommet med konstruktive tilbakemeldinger, og samtidig vært en positiv støtte gjennom hele prosessen.

Til sist må jeg takke min mann, Åsmund, og mine tre barn Trym, Tiril og Thea. Dere har gitt meg alenetid til å jobbe med oppgaven, og samtidig har dere hjulpet meg å koble helt av innimellom. Utrolig takknemlig for at jeg har dere, dere betyr alt.

Merete Sagen Sælevik, juni 2020

Sammendrag

Det er en forventning om at skolen både skal legge til rette for individuelle behov, og samtidig undervise klassen i helhet. Denne balansegangen mellom individuelle behov og kollektive hensyn er en del av kompleksiteten i lærerarbeidet. Formålet med oppgaven var å undersøke hvilke sider ved lærerarbeidet som kan trekkes frem som viktige for å realisere intensjonen om å ivareta individuelle og kollektive hensyn, samt hva lærerne opplevde som støttende i dette arbeidet. Følgende forskningsspørsmål ble belyst: 1. *Hvordan arbeider lærerne for å inkludere alle elevene i klassefellesskapet, og samtidig styrke den enkeltes læring og utvikling?* 2. *Hva er det lærerne trekker frem som viktig støtte i sitt arbeid for å balansere hensynet til individ og fellesskap?* Studien tok utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring, og teoridelen gav en innføring i begrepene tilpasset opplæring og inkludering, hvordan disse begrepene kan forstås og praktiseres, og hvordan de ble fremstilt i nasjonale læreplaner. I tillegg ble teoridelen knyttet opp mot hva lærerne oppfatter som støttende i sitt arbeid, her står lærernes profesjonsfellesskap og ledelsens rolle sentralt.

For å finne svar på studiens forskningsspørsmål ble det gjennomført intervju med tre lærere fra to ulike skoler. I tillegg var det planlagt å utføre observasjon av noen undervisningssituasjoner. På grunn av C-19, måtte observasjon utgå. Dermed bygger resultatene på de tre intervjuene. Det ble intervjuet én lærer på 3.trinn og to lærere på 5.trinn. Studien viste at lærerne hadde mange gode hjelpemidler for å tilpasse til den enkelte elevs individuelle behov, og at det å skape et godt klassefellesskap hadde høy prioritet. Samtidig kom det frem i empirien at lærerne fant det vanskelig å tilpasse til de sosiale utfordringene, og de så en sammenheng mellom sosiale og faglige vansker. Dermed ble det i teorien og i diskusjonen satt fokus på de elevene som hadde faglige vansker, og hvordan lærerne jobbet for at disse skulle få undervisning innad i klassen. Lærerne fremhevet at høy lærertetthet, et godt og tett samarbeid mellom kollegene, og en synlig ledelse som så hvilke utfordringer de møtte i det daglige, var gode virkemidler for lettere å kunne møte elevenes ulike behov. Et funn er at lærerne etterlyste mer tid til faglige diskusjoner og refleksjoner rundt elevsyn og læringssyn, de ønsket mer forskningsbasert kunnskap om det de stod i.

Innhold

Forord.....	ii
Sammendrag.....	iii
1 Innledning.....	1
1.1 Aktualitet.....	1
1.2 Tidligere forskning.....	3
1.3 Formål og forskningsspørsmål.....	5
1.4 Begrepsavklaring.....	5
2 Teori.....	7
2.1 Perspektiver på læring.....	7
2.2 Tilpasset opplæring.....	8
2.3 Inkludering – historisk utvikling.....	9
2.3.1 Inkludering – mot en forståelse av begrepet.....	9
2.4 Inkludering og tilpasset opplæring – en sammenheng.....	12
2.4.1 Vilkår for deltakelse.....	12
2.4.2 Overordnet del av læreplanverket om inkludering og tilpasset opplæring.....	13
2.5 Lærernes handlingsrom.....	14
2.5.1 Differensiert undervisning.....	14
2.5.2 Tolærersystem.....	15
2.6 Profesjonsfellesskap og skoleledelse.....	16
2.6.1 Profesjonsfellesskap.....	16
2.6.1 Ledelsens rolle.....	17
3 Metode.....	20
3.1 Forskningsdesign.....	20
3.2 Intervju som metode.....	21
3.3 Utvalg.....	22
3.3.1 Gjennomføring av intervjuene.....	23
3.4 Analyseprosess.....	24
3.4.1 Transkribering.....	24
3.4.2 Analyse.....	25
3.5 Forskningskvalitet.....	25
3.5.1 Validitet.....	26
3.5.2 Reliabilitet.....	27
3.5.3 Overførbarhet.....	28
3.6 Etiske refleksjoner.....	28
4 Resultat.....	30

4.1 Å ta vare på alle og samtidig den ene.....	30
4.1.1 Å styrke fellesskapet.....	30
4.1.2 Å styrke den enkeltes læring	31
4.1.3 utfordringer.....	33
4.2 Opplevelse av støtte.....	34
4.2.1 Samarbeid.....	34
4.2.2 Organisering	35
4.2.3 Ledelse og kompetanseutvikling	36
5 Drøfting	38
5.1 Handlingsrom	38
5.1.1 Organisering og arbeidsmåter.....	38
5.1.2 Faglig opplegg	40
5.1.3 Disponering av lærerressurser	42
5.2 Profesjonsutvikling.....	45
5.2.1 Ledelsens rolle.....	45
5.2.2 Kollektiv utvikling	47
6 Avslutning	50
6.1 Veien videre	50
Litteraturliste	52
Vedlegg	55

1 Innledning

Tema for denne masteroppgaven har vokst fram gjennom de to siste årene på Masterstudiet i Utdanningsvitenskap, i tillegg ligger egne erfaringer som lærer, samt erfaringer som mor til barn i barneskolen som et bakteppe for valg av tema. Balansegangen mellom individet og fellesskapet er noe alle lærere må ta stilling til, og det finnes mange gode didaktiske metoder man kan benytte for å møte disse utfordringene. Som mor så opplever jeg at lærerne er gode til å gi lekser og oppgaver tilpasset barnets nivå, men hvordan løser de dette i undervisningssituasjonen? Hvordan tar de vare på fellesskapet? Som lærer opplever jeg det utfordrende å sjonglere mellom individuelle behov og samtidig skape gode undervisningssituasjoner for hele klassen. Dette er utfordringer man ikke skal stå i alene, men hvor kan jeg finne støtte i dette arbeidet?

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for oppgavens aktualitet og tidligere forskning, før jeg konkretiserer problemstilling og forskningsspørsmålet. Det vil i tillegg være en avklaring av sentrale begreper.

1.1 Aktualitet

Skolen skal forvalte elevenes og samfunnets behov. Både samfunnet og barna formes og påvirkes av skolen, dette gjør skolen interessant for både politikere, lærere og andre. Ulike meninger og interessekonflikter trekker skolen i mange retninger, og skolen preges av at den til enhver tid må finne et balansepunkt som alle kan leve med. Skoledebatten preges av internasjonale tendenser, og det diskuteres rundt hva som er skolens mål (Ogden, 2004). «Det forventes at skolen skal ivareta enkeltindividet og fellesskapet og kunne balansere individuelle og kollektive hensyn» (Ogden, 2004, s. 21). Denne balansegangen mellom individuelle behov og kollektive hensyn er et dilemma de fleste lærere støter på, og utfordringen er hvordan man kan gi en tilpasset undervisning, og samtidig realisere skolens inkluderingsprinsipp.

Begrepet tilpasset opplæring er en politisk konstruksjon som har som ambisjon at alle elever i skolen skal gis mulighet til å lære og utvikle seg uavhengig av bakgrunn (Håstein & Werner, 2014a), dette er nedfelt i opplæringsloven § 1-3: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...» (Opplæringslova, 2016, § 1-3). Begrepet uttrykker et ideal og et krav til undervisningens kvalitet, samtidig som det befinner seg i spenningsfeltet mellom individ og fellesskap. Det handler om å gi en differensiert undervisning som er tilpasset elevmangfoldet, og dette skal skje innenfor klassens fellesskap (Ohna, 2019). Å

innfri kravet om tilpasset opplæring er en av skolens største utfordringer, og forskning viser at majoriteten av skolene både nasjonalt og internasjonalt ikke greier å gi et optimalt opplæringstilbud som omfatter hele elevmangfoldet (Haug, referert i Håstein & Werner, 2014b, s. 23).

Thygesen et al. (2011) knytter begrepet tilpasset opplæring sammen med begrepet inkludering. Han skriver at «målsetningen for tilpasset opplæring i en inkluderende skole er at flest mulig elever skal få dekket sine opplæringsbehov innenfor det ordinære opplæringstilbudet» (s. 107). Inkludering som begrep ble første gang introdusert i L97, og er, i likhet med tilpasset opplæring, et begrep uten en tydelig definisjon (Ohna, 2019). Nevøy (2019) hevder at denne mangelen på en tydelig definisjon kan komme av at den skolehistoriske utviklingen har vært preget av balansegangen mellom individet og fellesskapet, og at denne spenningen mellom verdifulle fellesskapsverdier og utestenging av elever har gjort inkluderingsbegrepet sammensatt (Nevøy, 2019).

Denne høsten har den nye læreplanen trått i kraft, og både inkludering og tilpasset opplæring har fortsatt en sentral plass i KL 20. Om inkludering står det: «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs... Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16). Videre står det om tilpasset opplæring at «Tilpasset opplæring er en tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen... Lærerne må bruke godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 17). Tilpasset opplæring gjelder alle elever, men i denne studien rettes blikket mot de elevene som strever, og hvordan man kan undervise hele elevgruppen samlet.

Alle elever har rett til å få en undervisning som er tilpasset deres behov, og i alle elevgrupper finnes det elever med ulik kompetanse og læreforutsetninger. Individuell tilrettelegging innad i klassen er den vanligste formen for tilpasning av undervisningen til den enkelte elev, og ofte består dette i å gi elevene ulike valgmuligheter (Idsøe, 2014). Internasjonalt har bruken av tolærersystem blitt mer vanlig de senere årene (Hannås, 2017). Dette er et av virkemidlene som benyttes i håp om å møte kravet om inkludering og tilpasning i skolen. Det antas at to eller flere voksne i et klasserom kan forbedre prestasjonene til de elevene som trenger det mest (Sweigart & Landrum, 2015). Forskingen viser likevel ingen entydige resultater på at større lærertetthet har betydning for elevenes læring og utvikling. Blant lærere blir det likevel

ofte hevdet at færre elever per lærer gir større handlingsrom, slik at tilpasningen blir bedre for den enkelte elev, både de som strever og de som er særskilt begavet. Nivådeling i grupper blir også benyttet som en løsning på differensieringsproblemet, selv om dette strider med inkluderingsbegrepet (Bjørnsrud, 2014). Her viser forskningen sprikende resultater. Hatties (2010) metastudie viser at nivådeling har en svak positiv effekt på læringsutbytte, og negativ effekt på likhet, mens Hart & Drummond (2014) konkluderer med at nivådeling i segregerte grupper har en negativ effekt på elevenes læring og utvikling videre i livet.

1.2 Tidligere forskning

Persson & Persson (2012) beskriver hvordan man kan bedre elevenes læring ved å rette oppmerksomheten mot inkludering. Tidligere var elevene delt i segregerte grupper, uten at dette gav ønsket utbytte. Disse elevene kunne også føle seg utenfor, da de ikke hadde noen klassetilhørighet. Skolen tok utgangspunkt i et inkluderende perspektiv. De gikk fra en organisatorisk differensiering til en pedagogisk differensiering hvor elevene ble tilbakeført i sine ordinære klasser. Målet var at alle elevene skulle lykkes, at de skulle lykkes inne i klasserommet og at alle skulle være inkludert. Skoleledelsen gjorde det klart at alle elevene hadde rett til å nå målene, og at dette var skolens ansvar. Visjonen var at «alla skulle bli vinnare i sitt eget liv efter sina förutsättningar» (Persson & Persson, 2012a, s. 107).

Inkludering ble sett på som en følelse hos individet, og flere av elevene uttrykte at inkludering for dem var følelsen av å være en del av en helhet. Det ble klart at inkludering måtte defineres gjennom barnas øyne, man måtte ta barneperspektivet for å forstå hva inkludering handlet om. Sammen med elevene gjorde de ansatte skolen til et trygt sted for læring og sosialt samhold (Persson & Persson, 2012).

En tilsvarende forskning ble gjennomført i Storbritannia to år senere. Hart & Drummond (2014) beskriver hvordan læring kan bli mulig for alle. Ofte vil et negativt tankesett sette begrensninger for elevens læring, og for lærerne er det viktig å møte elevene med et åpent sinn, å ha troen på at ting alltid kan endre seg til det bedre i det daglige møtet mellom lærer og elev. Lærerne i forskningsprosjektet var overbevist om at de hadde evne til å styrke og endre læringskapasiteten ved systematisk arbeid for å løfte grensene for læring. De hadde troen på at læringskapasiteten i gruppen var like stort som hos individet, og at de i fellesskap kunne styrke læringskapasiteten til alle elever. Det var viktig å få alle elever til å ha troen på egne evner til å lære, og at deres deltakelse hadde en positiv innvirkning på fellesskapet. Å utvikle solidaritet og fellesskap i klasserommet var viktig, og både elever og lærer måtte dele på ansvaret for at læring skulle finne sted. For lærerne var det viktig å bygge tillitt til elevene.

Det handlet om å møte og akseptere elevene som de er, og samtidig åpne for en endring, slik at elevene så muligheten for å overskride eksisterende grenser. Å se verden gjennom elevenes øyne ble sett som helt avgjørende for å kunne endre deres syn på egne læringsmuligheter (Hart & Drummond, 2014).

Begge disse forskningene trekker frem styrken i det lærende fellesskapet, og hvor viktig det er å være en del av dette fellesskapet. De konkludere begge med at det sosiale samholdet henger sammen med god læring. Å være fysisk inkludert i klassen og å være en del av det sosiale fellesskapet ses som viktige elementer for å være inkludert.

Det samme har Nevøy, Moen og Ohna (2007) konkludert med i sin forskning, hvor «elevenes deltakelse i læringsaktiviteter innenfor rammen av et sosialt akseptert fellesskap» (s. 342) blir fremhevet som viktig. Selv om de har kommet frem til samme konklusjon, er vinklingen i forskningen rettet inn mot hvordan tilpasset opplæring kan praktiseres i klasserommet, og hvordan man kan mestre spenningen mellom individ og fellesskap. Lærerfellesskapets arbeidsprosesser påvirkes av lærerens og skolens forståelse av begrepet tilpasset opplæring (Nevøy et al., 2007). Dette viser hvor tett inkludering og tilpasset opplæring henger sammen, jamfør Thygesen et al. (2011) sin påstand innledningsvis.

Hannås (2017) viser i sin forskning hvordan organisering av lærerressurser kan brukes som et virkemiddel for lettere å kunne tilpasse undervisningen og samtidig gi en tettere individuell oppfølging. Her blir tolærersystemet trukket frem. Rektor ved den ene skolen hadde stor tro på at ordningen førte til bedre kvalitet på opplæringstilbudet til elevene, og lærerne fremhevet at tolærersystemet, hvor målet var spesialundervisning inne i klassen, førte til at alle elevene kjente en tilhørighet i klassefellesskapet. I tillegg mente lærerne at systemet hadde ført til en større aksept for at elever er ulike, og faren for å bli stigmatisert var redusert. Det var enklere å følge opp elevene, og tilpasse undervisningen til alle typer elever. Hovedinntrykket blant elevene var at de var svært fornøyde med undervisningen, og at de følte seg inkludert i det sosiale fellesskapet. I tillegg trekker Hannås frem at felles planlegging av undervisning gav større mulighet for å være kreative og større fleksibilitet i hvordan undervisningen ble organisert. Dette samsvarer med regjeringens mål om kollektiv kunnskapsutvikling gjennom samarbeid og deling (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det som er interessant med Hannås (2017) sin forskning er at tolærersystemet også ble benyttet til å organisere elevene i grupper etter nivå, og dette ble sett som positivt, både blant lærere og elever ved den ene skolen. Målet var at nivå-differensiering i grupper skulle føre til

en tettere oppfølging av elevene og dermed en bedre tilpasset opplæring. Dette til tross for at myndighetene er svært restriktive i forhold til nivå-differensiert undervisning, og forskning tyder på at dette har liten effekt. Det er viktig å poengtere at denne gruppeinndelingen ikke var en fast inndeling, og det omfattet kun enkelttimer eller inndeling over en kortere periode. Dette kan settes i sammenheng med Nevøy et. al (2007) sine funn, hvor lærernes og skolens forståelse av begrepet tilpasset opplæring styrer hvordan undervisningen blir organisert.

1.3 Formål og forskningsspørsmål

Formålet med oppgaven er å undersøke hvilke sider ved lærerarbeidet som kan trekkes frem som viktige for å realisere intensjonen om å ivareta individuelle og kollektive hensyn, samt hva lærerne opplever som støttende i dette arbeidet.

Følgende forskningsspørsmål blir belyst:

1. Hvordan arbeider lærerne for å inkludere alle elevene i klassefellesskapet, og samtidig styrke den enkeltes læring og utvikling?
2. Hva er det lærerne trekker frem som viktig støtte i sitt arbeid for å balansere hensynet til individ og fellesskap?

1.4 Begrepsavklaring

I det følgende vil begreper som er sentrale i denne oppgaven bli definert. Enkelte av begrepene er vide og blir tolket og forstått ulikt. Definisjonen og avgrensningen som her blir gjort vil være førende for hvordan begrepene brukes og forstås i denne oppgaven.

Tilpasset opplæring er et begrep som vanskelig lar seg definere. Overordnet kan man si at prinsippet om tilpasset opplæring handler om undervisningens kvalitet, (Ohna, 2019), og at målet er at undervisningen holder så høy standard, at ekstra tilrettelegging utenfor fellesskapet ikke er nødvendig (Thygesen et al., 2011). Begrepet blir utdypet i kapittel 2.2

Inkluderende pedagogikk, inkluderende skole og inkluderende klasserom er begreper som brukes i denne oppgaven. Generelt kan man si at det handler om at skolen må tilpasse seg den enkelte elev gjennom pedagogisk tilrettelegging, og samtidig sørge for at alle er en likeverdig del av fellesskapet (Bjørnsrud, 2014).

Inkluderende pedagogikk vil i denne oppgaven vil bli forstått som en undervisning hvor alle elever får tilfredsstillende utbytte uten at de blir behandlet annerledes (Florian & Black-Hawkins, 2011). Det handler om å kunne undervise alle elever og gi dem kunnskaper om at alle har like stor verdi (Cushner et al. (2018).

Pedagogisk differensiering: Tradisjonelt har differensiering blitt tolket som en metode man kan bruke for å tilpasse undervisningen til elevenes ulike evner og læringskapasitet. En slik tolkning tilsier at elevene får ulik opplæring. I den senere tid har forståelsen av begrepet endret seg. Det er ikke lenger bare en tilpassning av undervisningen til den enkelte. Fokuset er rettet mot skolens evner til å gi en allsidig og variert opplæring, uavhengig av elevenes ulike evner (Dale & Wærness, 2006).

Tolærersystem: systemet består av at man benytter seg av to lærere inne i klassen, og målet er at man dermed skal være bedre rustet til å møte de utfordringene som følger med et mangfoldig klasserom (Conderman, 2011). Dette er et av virkemidlene som benyttes i håp om å møte kravet om inkludering i skolen (Sweigart & Landrum, 2015).

Handlingsrom: i denne oppgaven forstås lærerens handlingsrom som hva de gjør for å gjennomføre læreplanens intensjoner i praksis (Helle, 2006). Lærernes opplevelse av handlingsrom påvirkes både av ytre rammer på samfunnsnivå, og av indre rammer som skolekultur og praksis i skolen. I tillegg vil lærernes pedagogiske grunnsyn og praktiske yrkesteori sette føringer for hvordan de opplever og utnytter sitt handlingsrom (Svingby, referert i Engelsen, 2006, s. 246).

Lærerarbeidet: lærerarbeidet har mange ulike aspekter, i denne oppgaven vil hovedfokuset ligge på undervisning, tilrettelegging og relasjonsarbeid i forhold til elever som har faglige og sosiale vansker.

2 Teori

Teoridelen tar først for seg et sosiokulturelt syn på læring, samt læring i fellesskap. Videre vil begrepene tilpasset opplæring og inkludering utdypes. Disse begrepene settes også inn i en historisk kontekst, samtidig som det trekkes frem hvordan disse begrepene omtales i nasjonale styringsdokumenter. Lærernes handlingsrom, og hva som kan påvirke dette handlingsrommet blir så gjort rede for, før det til sist blir utdypet rundt profesjonsfellesskap og nødvendigheten av en god skoleledelse.

2.1 Perspektiver på læring

Både nasjonalt og internasjonalt har det sosiokulturelle perspektivet på læring fått en sentral plass innenfor pedagogikken (Wittek, 2004). Denne tendensen ser vi også i våre nasjonale læreplaner. I KL 20 blir det lagt stor vekt på samspillet betydning for læring og utvikling: «Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elevene tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16). Et sosiokulturelt læringsyn bygger videre på et konstruktivistisk læringsyn, hvor læring ses som en individuell prosess. Men i det sosiokulturelle perspektivet legges det større vekt på at kunnskapen blir produsert i interaksjon med andre, og i en kontekst (Dysthe, 2001). Dette samspillet kan deles inn i tre grunnleggende samspillsformer. Samspillet kan være i form av sosial interaksjon med andre mennesker, det kan være samspill med den materielle verden eller det kan være samspill i form av symbolske uttrykk (Imsen, 2005). Ifølge Vygotskij er det i dette samspillet at læringen oppstår, og i den sosiokulturelle tradisjonen blir dette kalt *appropriasjon* – man tar til seg kunnskap gjennom samspill med omgivelsene, og gjør så kunnskapen til sin egen (Säljö, 2016).

Ifølge Dysthe (2001) vil den samhandlingen som skjer i klasserommet, mellom lærer og elever, og elever imellom, ha innvirkning på den læringen som skjer. Læringen ses som en sosial prosess hvor det å inkludere elevene i klassemiljøet blir sett som like viktig som selve undervisningen. Dette samsvarer med Lave & Wenger (1991) sine teorier om at læringen er grunnleggende sosial, de tar i bruk begrepet praksisfellesskap, og mener at læringen skjer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap. Lave & Wenger innførte begrepet «legitim perifer deltaker», og forklarte dette som at deltakeren først er tilstede uten å ha den nødvendige kompetansen, men at den etter hvert lærer gjennom sosial samhandling med de andre, og vil til sist være et fullverdig medlem av fellesskapet. Praksisfellesskapet kan i skolesammenheng ses som klassefellesskapet.

Det er gjennom sosialt samspill at læringsstrategier overføres, og det kulturelle og intellektuelle klasseromslivet som omgir eleven, vil påvirke elevens utvikling (Kroksmark & Sjøbu, 2006). Den læringen som skjer, vil derfor være avhengig av den kunnskapen og de erfaringene som elevene besitter (Dysthe, 2001). Utviklingen går fra det sosiale til det individuelle, hvor det man i første omgang gjør i samspill med andre, vil man senere kunne gjøre alene. Vygotskij omtalte dette som *den proksimale utviklingssone*, også kalt *den nærmeste utviklingssonen*. Den pedagogiske utfordringen vil være å motivere elevene til aktiv deltakelse sammen med medelevene, slik at man utnytter det potensialet som ligger i elevens utviklingssone. Dette kan settes i sammenheng med tilpasset undervisning, skal man tilpasse undervisningen til eleven, så må man vite hvilket nivå eleven er på, man må kartlegge hvor eleven er i sin utviklingssone, hva kan eleven greie alene, og når trenger eleven støtte i sin læring? (Imsen, 2005).

2.2 Tilpasset opplæring

Allerede i 1975 kom begrepet tilpasset opplæring inn i lovverket, likevel er det et tema som stadig diskuteres i skolen, i pedagogiske fagmiljøer og blant politikere (Håstein & Werner, 2014b). Tilpasset opplæring er en politisk konstruksjon og lar seg vanskelig definere, betydningen av begrepet endrer seg over tid alt etter hvilken regjering som styrer, dette fører til at begrepet har varierende ideologisk innhold. Fra å ha fokus på enhetsskolens fellesskapsideologi, ble forståelsen av begrepet gjennom Kunnskapsløftet forskjøvet mot en individrettet orientering. I tillegg er formuleringene av begrepet generelle, uten klare instruksjoner for hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres i praksis. De ulike forståelsene av begrepet, kan deles inn i en smal og en vid tolkning. Den smale forståelsen av begrepet retter seg inn mot konkrete grep man kan gjøre i undervisningen, tiltak som ofte er direkte knyttet til den enkelte elev. Det er grep som gjøres der og da (Bachmann & Haug, 2006). Den vide forståelsen av begrepet handler om klassen som helhet og hvordan undervisningen kan organiseres for å styrke klassen som en felles læringsarena (Ohna, 2019). Det handler om skolens helhetlige virksomhet, og en strategi man tar i bruk slik at alle elever skal få utbytte av undervisningen (Bachmann & Haug, 2006).

Overordnet kan man si at prinsippet om tilpasset opplæring handler om undervisningens kvalitet, (Ohna, 2019), og idealet er at den ordinære undervisningen holder så høy standard, at ekstra tilrettelegging utenfor fellesskapet ikke er nødvendig (Thygesen et al., 2011). I følge Håstein & Werner (2014b) handler tilpasset opplæring om elevenes utbytte av

undervisningen. Målet er å legge til rette for ønsket læring, derfor må læreren hele tiden være bevisst på hva en ønsker å oppnå med undervisningen, både faglig og sosialt, den tilpassede opplæring må kobles til innholdet i undervisningen for at det skal gi noen mening. Videre poengterer forfatterne at siden tilpasset opplæring skal skje innenfor klassefellesskapet, må man benytte seg av metoder som kan styrke dette fellesskapet, i tillegg til den individuelle utviklingen. Dette viser hvordan begrepet befinner seg i spenningsfeltet mellom individuelle hensyn og hensynet til fellesskapet (Ohna, 2019).

2.3 Inkludering – historisk utvikling

Den norske enhetsskolen har en lang tradisjon, begrepet ble første gang introdusert i 1913, og formålet var at skolen skulle utjevne sosiale forskjeller og føre til sosial integrasjon. Likevel hadde ikke alle barn tilgang til enhetsskolen, de «vanskelige» barna ble luket ut, de fikk ikke innpass på den såkalte «normalskolen». Den nasjonssamlede skolen fikk sin fornyelse i M-74, gjennom enhetsskolens felles rammer skulle alle elever finne sin plass på bakgrunn av egne forutsetninger (Thuen, 2010). Det handlet om å integrere elever med funksjonsnedsettelse og andre lærevansker inn i det ordinære opplæringstilbudet gjennom å gi de ekstra støtte.

Fokuset lå på at individet måtte tilpasse seg majoriteten. På 90-tallet ble fokuset gradvis endret. Begrepet integrering beveget seg mot inkludering, og oppmerksomheten ble rettet mot at det var samfunnet som måtte endre seg for å kunne møte bredden av mangfold (Michelet, 2020). I L-97 kom begrepet inkludering inn i skolen som et grunnleggende prinsipp (Ohna, 2019).

Nevøy (2019) knytter den inkluderende skolen sammen med enhetsskolens ideologi om en skole for alle. Spenningen mellom individet og fellesskapet har vært en gjennomgående problematikk i den skolehistoriske utviklingen. Parallelt med tankene om sosial utjevning og like muligheter for alle, har skolen vært preget av utestenging av de elevene som ikke passet inn. Det har vært en spenning mellom verdifulle fellesskapsverdier og utestenging av elever. Dette gjør begrepet sammensatt uten noen enhetlig definisjon. Ifølge Ogden (2004) er det et paradoks at den inkluderende skolen skal ivareta mangfoldet blant elevene, samtidig som den skal utjevne forskjellene, og gjøre elevene mer like.

2.3.1 Inkludering – mot en forståelse av begrepet

Nordahl et al. (2018) kategoriserer inkluderingsbegrepet ut ifra to ulike forståelser. På mikronivå avgrensers man inkludering til å omhandle det som skjer i undervisningssituasjonene i klasserommet eller ved skolen. Denne forståelsen setter barnet i fokus. Videre trekkes Qvortrup og Qvortrup sin operasjonalisering av begrepet frem som

eksempel på tolkning av dette perspektivet. Inkludering forklares ut ifra tre kategorier, det handler om 1) hvorvidt eleven er fysisk inkludert, dvs. at eleven er fysisk tilstede i klassen, 2) om eleven er sosialt inkludert, dette handler om eleven er aktiv deltaker i fellesskapet og 3) om eleven er psykisk inkludert, det handler om eleven selv føler at den er en del av fellesskapet (Qvortrup og Qvortrup, referert i Nordahl et al., 2018, s. 25). Denne forståelsen handler om det som skjer i klasserommet, om interaksjonen mellom lærer og elever, det er de praksisnære relasjonen man retter fokus på, uten å løfte blikket til samfunnet utenfor. Løfter man blikket til makronivå, så kan inkludering ses som en måte å tenke og handle på, hvor inkludering ligger som et overordnet pedagogisk prinsipp. Målet må være å skape et inkluderende samfunn hvor menneskelig mangfold verdsettes (Nordahl et al., 2018).

Ainscow & Miles (2008) utdyper dette ved å forklare inkludering som en rekonstruksjon av måten man ser på skole og undervisning. De etterlyser et bedre samarbeid mellom skolen og samfunnet, samtidig som lærerne må endre sin undervisningspraksis. Man må slutte å se etter begrensninger og manglende evner, men i stedet kjenne på et ansvar for å løfte studentenes læring, og rette fokus mot det som kan oppnås. Det handler om å gi en undervisning som er bra for alle barn. Forfatterne trekker frem at det hersker en forvirring rundt hva begrepet inkluderende utdanning egentlig innebærer, men at målet er å forhindre diskriminering. Utdanning er en menneskerett, og skal legge grunnlaget for et mer rettferdig samfunn, jamfør Salamancaerklæringen hvor det hevdes at inkluderende skoler er det mest effektive middelet for å bekjempe diskriminerende holdninger og bygge et inkluderende samfunn hvor alle får mulighet til å utdanne seg. Forfatterne trekker frem noen viktige prinsipper som må være på plass for at inkludering skal kunne realiseres: studentdeltakelsen må økes ved å gi alle tilgang til læreplaner, kulturer og lokalsamfunn. Skolepraksisen må endres slik at den kan møte hele elevmangfoldet, og alle elevers tilstedeværelse, deltakelse og prestasjoner skal ivaretas. Det som er viktig å trekke frem her, er at inkludering ses som en prosess som krever kontinuerlig årvåkenhet, det handler om å motarbeide ekskludering. Det er et ideal man stadig må jobbe mot (Ainscow & Miles, 2008).

Også Florian & Black-Hawkins (2011) ser inkluderende utdanning som en prosess hvor målet er å forhindre en ekskludering fra kulturen, fellesskapet og læreplanen. Forfatterne poengterer, i likhet med Ainscow & Miles, at det i undervisningen er viktig at lærerne er bevisst sin respons på elevenes ulikheter, og at fokuset ligger på å inkludere framfor å ekskludere. Utfordringen er å legge opp undervisningen slik at lærestoffet gjøres tilgjengelig for alle elevene. De tar i bruk begrepet inkluderende pedagogikk, og presiserer at det ikke

handler om et valg av strategi, men en bruk av strategi. Fokuset skal ligge på hvordan man kan gjøre lærestoffet tilgjengelig for alle, slik at man unngår en evnemerking av enkelte elever. Den pedagogiske tankegangen må endres slik at alle elever får mulighet til å delta, ikke bare «flest mulig». Det handler om at det som er helt nødvendig tilrettelegging for noe, kan være bra for alle (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Ifølge Cushner et.al (2018), bærer den inkluderende skolen fortsatt preg av tradisjonelle undervisningsmetoder, likevel ser man at et konstruktivistisk læringssyn får større og større innflytelse i utformingen av læreplaner og i planlegging av undervisningen. Elevenes læring ses som en kognitiv utvikling som påvirkes, men ikke kontrolleres av de voksnes innflytelse (2018), jamfør Rousseaus uttalelse allerede på 1700-tallet: du ikke kan tvinge elevene til å lære, de må ville det selv (Kroksmark & Sjøbu, 2006). Den største fordelen med et inkluderende klasserom er kanskje den positive selvtilliten alle elevene får når de kjenner at de er en del av klassens fellesskap, og at alle får dekket sine behov innad i klassen. Elevene slipper den stigmatiseringen som knyttes til å bli tatt ut av klassen og ført til et “spesielt” rom for å få spesialundervisning (Cushner et al., 2018). Overordnet kan man koble dette til inkludering på makronivå, der planleggingen av undervisningen har fokus på fellesskap og å dekke alle elevers behov. Samtidig vil dette innvirke på elevenes opplevelse av tilhørighet, slik at inkludering på makronivå kan sies å føre til inkludering på mikronivå.

Ifølge Midthassel (2011) vil elevenes psykososiale helse henge sammen med deres faglige utvikling: «vi er sosiale individer som har behov for å føle tilhørighet og aksept fra jevnaldrende, og dette samværet er av stor betydning for utvikling av et godt selvbilde og opplevelsen av et positivt egenverd (s. 133). Arnesen, referert i Midthassel (2011, s. 134) knytter elevenes opplevelse av skolegangen til deres følelse av å være inkludert i klassen. Videre poengterer Midthassel (2011) at forholdet til medelevene er helt essensielt når det er snakk om sosial inkludering, og hun fremhever nødvendigheten at det utarbeides gode rutiner for å inkludere alle elever i skolen. Dermed kan man trekke en sammenheng mellom Qvortrup og Qvortrups (referert i Nordahl et al., 2018, s. 25) punkt 2 og 3 i kategoriseringen av begrepet inkludering: punkt 2 handler om sosial inkludering, mens punkt 3 handler om elevens følelse av å være inkludert. Hvis eleven ikke har et godt forhold til medelevene, og ikke blir inkludert i det sosiale, kan virke inn på elevens følelse av å være en del av fellesskapet, altså psykisk inkludering. Igjen kan vi trekke linjer til inkludering på makro- og mikronivå. Den inkluderende pedagogikken kan ses som et rammeverk for inkludering av alle

elever på makronivå, mens elevenes opplevelse og følelse av å være inkludert handler om inkludering på mikronivå.

2.4 Inkludering og tilpasset opplæring – en sammenheng

En inkluderende skole og tilpasset opplæring henger sammen. Skolen skal være en arena for alle, og enhetsskolens likhetsprinsipp står sterkt (Thygesen et al., 2011). I en inkluderende skole skal mangfoldet ivaretas, samtidig skal elevenes kompetanse fremmes ved å tilpasse undervisningen til alle elever. Elevene skal gis mulighet til utvikling både faglig og sosialt, og alle skal føle seg som en del av fellesskapet (Ogden, 2004). Denne forståelsen av inkludering og tilpasset opplæring samsvarer med Florian & Black-Hawkins (2011) sin definisjon på inkluderende pedagogikk, og som Ohna (2019) hevder, samsvarer dette med den vide forståelsen av tilpasset opplæring. Ifølge Bjørnsrud (2014), handler det om å finne en balansegang mellom individuelle hensyn og hensynet til fellesskapet. Skolen må tilpasse seg elevene, som i gjengjeld forplikter seg til aktiv deltakelse i fellesskapet. Denne balansegangen mellom individ og fellesskap er en utfordring for mange lærere, og forskning viser at å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov, er det lærerne fremhever som sin vanskeligste oppgave (OECD, 2009). «Det man ønsker er en inkluderende pedagogikk som gjør det mulig å undervise elever med ulike forutsetninger innenfor rammene av en felles skole» (Ogden, 2004, s. 21). Ifølge Meld. St. 6 (2019) er skolen et av samfunnets viktigste bidrag til å få et inkluderende samfunn, og utdanningssystemet skal medvirke til sosial og faglig utvikling i et fellesskap hvor alle føler seg verdsatt. Her blir inkludering trukket frem som et bærende prinsipp for å utbedre kvaliteten i utdanningssystemet. Alle skal føle at de kan være seg selv, og at de blir tatt vare på og får et tilbud som er tilpasset deres behov. Dette skal gi grunnlaget for et demokratisk samfunn. Ifølge regjeringen så vil man, ved å styrke kvaliteten på det ordinære pedagogiske tilbudet, fremme en inkluderende praksis i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6–17).

2.4.1 Vilkår for deltakelse

I forhold til aktivitetene som utspiller seg i klasserommet og på andre undervisningsarenaer står elevenes vilkår for deltakelse sentralt, både når det gjelder tilpasset opplæring og inkludering. I skolesammenheng kan man skille mellom tre sider ved deltakelsesbegrepet: deltakelse som tilgang til skolen som institusjon, deltakelse som individets følelse av tilhørighet i et fellesskap, og til sist kan deltakelse forklares som sosial samhandling (Marinosson, Ohna & Tetler, referert i Ohna, 2019, s. 48). Disse aspektene ved begrepet deltakelse er de samme som Qvortrup og Qvortrup, referert i Nordahl et al. (2018, s. 25)

benytter for å forklare begrepet inkludering, men Ohna (2019) setter elevenes vilkår for deltakelse også i sammenheng med tilpasset opplæring. Samlet kan man si at det handler om elevenes muligheter og begrensninger for læring. Deltakelse som å ha tilgang til skolen som institusjon, kan forklares som å være fysisk tilstede, det handler om å gi alle elever tilgang til å delta i alle aktiviteter som skjer innenfor skolens regi. Deltakelse som å tilhøre et fellesskap, handler om elevenes egen følelse av tilhørighet, det handler om å bli anerkjent for den du er, og at dine bidrag blir verdsatt i læringsfellesskapet. Deltakelse som sosial samhandling vektlegger individets handlinger innenfor fellesskapet, hva som skaper eller begrenser elevenes muligheter for læring og utvikling. Disse vilkårene er sentrale elementer både i forhold til inkludering og tilpasset opplæring. Det handler om å bli oppmerksom på elevenes vilkår for deltakelse og utnytte denne kunnskapen til å skape gode utviklingssituasjoner for alle elevene i undervisningen. Det er ikke metodene man benytter som er avgjørende, men hvordan man legger til rette for elevenes muligheter til meningsfull deltakelse (Ohna, 2019).

2.4.2 Overordnet del av læreplanverket om inkludering og tilpasset opplæring

I KL 20 blir det presisert i opplæringens verdigrunnlag at hver enkelt elev skal tas vare på i møte med fellesskapet. Viktigheten av å anerkjenne ulikheter blir trukket frem, og ved å inkludere alle elever i et mangfoldig klasserom håper man å skape et godt grunnlag for et samfunn hvor ulikheter blir verdsatt og akseptert. Her gis skolen ansvaret for å skape et inkluderende læringsfellesskap sammen med elevene. Begreper som anerkjennelse og respekt blir sett på som særlig viktig for følelsen av tilhørighet, og et trygt læringsmiljø ses som viktig for at læring skal finne sted (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5–16). Både Qvortrup og Qvortrups, (referert i Nordahl et al. 2018, s. 25) forståelse av begrepet inkludering og Marinossion, Ohna & Tetlers (referert i Ohna, 2019, s. 48) vilkår for deltakelse finner vi igjen i KL 20, det handler om å legge til rette for at alle skal føle seg som et fullverdig medlem i læringsfellesskapet.

Som vist tidligere setter både Ohna (2019) og Ogden (2004) begrepet inkludering i sammenheng med tilpasset opplæring, og i KL 20 står det om tilpasset opplæring at: «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 17). Det handler om elevenes læring og utvikling, at det legges til rette for at alle skal oppleve en følelse av mestring. I tillegg blir det presisert at tilpasset opplæring omfatter alle elever, og at dette i størst mulig grad skal gjennomføres innad i klassen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 17–18). Igjen ser man hvordan tilhørighet i et klassefellesskap blir fremhevet, man skal gi alle elever en

opplevelse av å mestre innenfor klassens fellesskap. Dette er læreplanens intensjoner i forhold til inkludering og tilpasset opplæring, og kan ses som ytre rammer som legger føringer for lærernes utnyttelse av sitt handlingsrom.

2.5 Lærernes handlingsrom

Forskning viser at det kan være stor avstand mellom den formulerte læreplanen og den realiserte læreplanen. I denne sammenheng vil rammefaktorene være av betydning. Disse kan være av både formell og uformell art, og de kan både fremme eller hemme skolens virksomhet (Engelsen, 2006). Det viser seg å være vanskelig å omsette læreplanens intensjoner og teorier om til praksis, og lærernes forståelse av rammefaktorene, kan påvirke hvordan lærerne greier å utnytte sitt handlingsrom (Helle, 2006). I følge Svingby, referert i Engelsen (2006, s. 246) vil både lærernes pedagogiske grunnsyn, og deres praktiske yrkest teori legge grunnlaget for hvordan lærerne velger å utnytte sitt handlingsrom, og for en optimal utnyttelse, fremhever Berg & Wallin, referert i Helle (2006, s. 31), at det er viktig med kunnskaper om skolen som organisasjon, samt gode kunnskaper om læreplanen og kunnskaper om ulike former for videreutvikling. Dale, referert i Helle (2006, s. 31), knytter lærernes utnyttelse av handlingsrommet til didaktikken og hvilke kompetanser man må besitte for å være profesjonell. Han beskriver tre kompetanser som må være til stede, hvor K1 handler om det som skjer i klasserommet, den planlagte undervisningen og interaksjonene mellom lærer og elever. K2 handler om lærernes planlegging og refleksjon av sin undervisning. Her fungerer det kollegiale fellesskapet som et viktig diskusjonsforum. K3 løfter læreren opp til et nivå der den kan betrakte seg selv og læreplanen fra avstand. Lærere på dette nivået har en kritisk og forskende holdning til egen praksis, i tillegg har disse lærerne evne til å stille spørsmål til det som skjer på samfunnsnivå ved hjelp av gyldige argumenter fra både statsvitenskap og sosiologi. Dale hevder at norske lærere mangler kompetanse på K3-nivå, men at de er gode på K1- og K2-nivå. For at lærerne skal kunne øke sin kompetanse på K3-nivået, og dermed bli bedre utrustet til å utnytte sitt handlingsrom, foreslår Dale at lærerne må prioritere å snakke pedagogikk, de må utarbeide gode rutiner hvor det blir prioritert å diskutere pedagogikk (Dale, referert i Helle, 2006, s. 32–33).

2.5.1 Differensiert undervisning

Den smale forståelsen av begrepet tilpasset opplæring tolkes ofte som konkrete grep man kan gjøre i undervisningen, tiltak som i stor grad er direkte knyttet til den enkelte elev (Bachmann & Haug, 2006). Individuell tilrettelegging innad i klassen er den vanligste formen for tilpasning av undervisningen til den enkelte elev, og ofte blir dette forstått som å gi elevene

ulike valgmuligheter i form av differensierte oppgaver (Idsøe, 2014). Hensikten med å differensiere undervisningen er å gi alle elever mulighet til faglig og sosial utvikling, og gi alle elever en helhetlig kompetanse i henhold til overordnede mål. Differensiering kan gjøres ved å gi elevene tilgang til flere læringsarenaer, og skolen kan benytte seg av flere metoder i kombinasjon med ulike læringsressurser. Læringsarenaer kan omfatte arenaer som også befinner seg utenfor skolen (Dale & Wærness, 2006). Her handler det om å se hvilke muligheter man har, og utnytte sitt handlingsrom innenfor de gitte rammene, slik at det kommer elevene til gode.

Når elevene gis mulighet til å gjøre egne valg, vil elevenes egne interesser i stor grad påvirke valgene de tar. Dermed må lærerne ha gode rutiner på å oppdage elevenes ulike arbeidsmåter og interesser, og ta hensyn til disse i undervisningsplanleggingen, slik at man sikrer at eleven når de målene som er forventet (Idsøe, 2014). Gode differensieringsrutiner skal legge til rette for elevenes deltakelse, uansett forkunnskaper, og i klasseromsamtaler, hvor det legges opp til at alle skal delta, kan læreren gi differensierte spørsmål til de ulike elevene. Dermed gis alle elevene gode vilkår for å delta ut fra sitt ståsted. Dette kan bidra til at klassen i fellesskap skaper meningsfull læring, og man kan utvikle en egen evne til å reflektere over egne erfaringer. Man legger dermed opp til et individuelt perspektiv med en kollektiv tilnærming, hvor alle, ut i fra sine forutsetninger gis mulighet til å delta (Bugge, 2019). Det handler om å ta vare på læringsbehovet til hver elev, både elever som strever og elever som trenger større utfordringer, samtidig som man har fokus på klassen som helhet (Idsøe, 2014).

2.5.2 Tolærersystem

Internasjonalt har bruken av tolærersystem blitt mer vanlig de senere årene (Hannås, 2017). Dette er et av virkemidlene som benyttes i håp om å møte kravet om inkludering i skolen. Det antas at to eller flere voksne i et klasserom kan forbedre prestasjonene til de elevene som trenger det mest (Sweigart & Landrum, 2015). Systemet består av to lærere som begge er pedagoger, hvorav den ene er kontaktlærer, mens den andre ofte har tilleggsutdanning innenfor spesialpedagogikk. Målet er at man på denne måten skal kunne møte de utfordringene som følger med et mangfoldig klasserom (Conderman, 2011). Friend et al. (2010) ser tolærersystemet som en naturlig følge av de økende utfordringene man møter i skolen. De kunnskaper og ferdigheter som trengs for å møte hele elevgruppen kan lettere dekkes av to lærere sammen, enn av en lærer alene. Conderman (2011) poengterer at det kreves godt samarbeid og planlegging på forhånd, samt refleksjon i etterkant, for at systemet skal fungere på en tilfredsstillende måte. I tillegg trekker Pratt et al., (2017) frem at begge

lærerne må være likestilt i undervisning og planlegging, og at deres individuelle kvalifikasjoner skal utnyttes til fordel for hele elevgruppen. Hvis rollene ikke er tydelig avklart, og hvis spesialpedagogen blir benyttet som en assistent, vil dette kunne komme i veien for god undervisning og godt læringsutbytte for elevene. I tillegg trekkes personlige forskjeller, mangel på støtte fra ledelsen og lite tid til planlegging frem som utfordringer i tolærersystemet (Pratt, 2014).

Forskningen viser ingen entydige resultater på at større lærertetthet har betydning for elevenes læring og utvikling. Blant lærere blir det likevel ofte hevdet at høy lærertetthet gir større muligheter for å tilrettelegge undervisningen til den enkelte elev og man kan lettere sørge for arbeidsro, noe som igjen kan resultere i bedre trivsel og godt læringsmiljø. Færre elever per lærer gir et større handlingsrom. Det man ønsker ved å styrke lærertettheten er å gjøre undervisningen mer virkelighetsnær og variert for elevene, slik at tilpasningen blir bedre for den enkelte elev, og at dermed færre elever trenger spesialundervisning (Bjørnsrud, 2014).

2.6 Profesjonsfellesskap og skoleledelse

2.6.1 Profesjonsfellesskap

De senere årene har det oppstått nye forventninger til lærerprofesjonenes virke, særlig har resultater av nasjonale og internasjonale prøver og evalueringer gitt grobunn for diskusjoner. Det diskuteres stadig rundt måloppnåelse og kontroll av resultater, og de fleste har en formening om hva en god skole er. Særlig har politikerne meninger om hva lærerne bør gjøre i undervisningen, og de politiske og organisatoriske rammene må ses i sammenheng med lærer- og skolelederprofesjonen (Elstad et al., 2014). I læreplanen fremheves det viktigheten av å være et godt profesjonsfellesskap: «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 19). Videre blir det presisert at felles verdier og kunnskapsgrunnlag, som bygger på forskning og erfaring, skal være grunnlaget for lærerprofesjonens profesjonsutøvelse. Det er gjennom faglige samtaler og interaksjon med hverandre at pedagogisk og fagdidaktisk dømmekraft utvikles. For å utvikle en god pedagogisk praksis er det viktig å ta utgangspunkt i profesjonenes kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag. Samarbeid lærerne imellom, både når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning, skal føre til en mer kreativ pedagogisk praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 19-20). Ser man tilbake til avsnitt 2.5 *Lærernes handlingsrom*, hvor Dale (referert i Helle, 2006, s. 32–33) beskriver hvilke kompetanser man

må besitte for å være profesjonell, så er det tydelig at læreplanen legger opp til utvikling av både K1, K2 og K3. Også Evans (2008) trekker frem betydningen av lærernes kunnskapsbase som et viktig element i forhold til lærernes profesjonsutøvelse. Hun innfører begrepene *begrenset* og *utvidet* profesjonalitet, og forklarer dette som to endepunkter. Begrenset profesjonalitet bygger på erfaring og intuisjon, og dette ligger til grunn det daglige virke i klasserommet, det som skjer her og nå er i fokus. En utvidet profesjonalitet verdsetter teorien som ligger til grunn for pedagogikken, og gir en mer rasjonell og intellektuell tilnærming til jobben. Hvordan lærerne utnytter sitt handlingsrom er avhengig av hvor de befinner seg i forhold til disse to endepunktene, det handler om hvordan de utnytter og videreutvikler sine teoretiske kunnskaper i kombinasjon med sine erfaringer.

Thygesen et al. (2011) hevder at det trengs en betydelig pedagogisk kompetanse til å dekke behovene til hele elevmangfoldet, og Jenssen & Roald (2014) fremhever betydningen av et godt kollegasamarbeid som et virkemiddel for kompetanseheving. De konkludere med at prinsippene om tilpasset opplæring må realiseres ved den enkelte skole gjennom økt kollektiv kunnskapsbygging. Videre sier de at fellesskapets kunnskapsutvikling skal bidra til at den enkelte lærer oppnår økt innsikt i hvordan tilpasset opplæring kan planlegges og gjennomføres. trekker frem at et godt samarbeid blant personalet vises igjen i bedre elevresultater, og fører til at flere ferske lærere forblir i læreryrket. Et godt samarbeid skal stimulere til en langsiktig omsorg for hverandre, hvor statistikker brukes til informasjon, men ikke til å styre undervisningen (Hargreaves et al. 2012). Nasjonale og internasjonale prøver kan føre til god skoleutvikling hvis resultatene brukes i en langsiktig prosess, hvor man ser på både prosess og produkt, dette kalles for dobbeltsløyfet læring, og man bruker resultatene som utgangspunkt for diskusjon og nytenkning. Dette skiller seg fra enkeltsløyfet læring, hvor man kun evner å oppdage og rette opp feil, og ender opp med å gjøre mer av det samme (Argyris og Schön, referert i Helle, 2015, s. 86). Hvis man holdes ansvarlige for å nå de kortsiktige målene, kan dette komme i veien for de langsiktige målene, dette motsetningsforholdet kan forhindre at man oppfyller skolens overordnede mål (Helle, 2015).

2.6.1 Ledelsens rolle

Skolen som organisasjon har ansvar for at det utvikles felles verdier og holdninger, slik at enkeltlæreres møte med elevene i klasserommet gir alle elever mulighet til faglig og sosial utvikling, og for å sikre en undervisning av høy kvalitet kreves det kvalifiserte lærere og kvalitetspedagogikk (Bunting, 2014, Hargreaves et al., 2012). Senge (1999) mener at skolen må være en lærende organisasjon, hvor de ansatte kontinuerlig lærer i samhandling med

andre, han fremhever at de ansattes læring er nødvendig for at organisasjonen skal lære. Hanssen (2008) presiserer at skolen som lærende organisasjon ikke trenger å bety at den må tilegne seg mer kunnskap, men at den nyttiggjør seg den kunnskapen som allerede finnes blant de ansatte, og at dette skal føre til en bedre undervisning for elevene. Lærernes læring og utvikling i fellesskap står i sentrum, dette fordrer at det utvikles profesjonelle læringsfellesskap innad i skolen, og her er god skoleledelse helt avgjørende (Aas, 2013). Det handler om å ha en ledelse som er bærekraftig og inspirerende, de skal styrke fellesskapet og sørge for at alle sikter mot et felles mål (Hargreaves et al., 2012), og ifølge Persson og Persson (2012) er et av virkemidlene for et godt lederskap at man er en aktiv og synlig deltaker i virksomheten. Det viser seg at nøkkelen til suksess når det gjelder læreplanreformer er en skoleleder som gir rom for erfaringsdeling og kunnskapsutvikling blant de ansatte. Det handler om å skape en skolekultur hvor man kan lære av hverandre og reflektere over egen praksis. Her er det viktig at samspillet med kollegaene kjennes verdifullt, og ikke som noe man blir pålagt fra ledelsen, og selv om ledelsen legger til rette for samarbeid og profesjonsutvikling, så er det opp til lærerne om de utnytter handlingsrommet og faktisk er interessert i å utvide sin kompetanse (Elstad et al., 2014).

I KL 20 stilles det også krav til skolens ledelse, det presiseres at skolens ledelse må besitte gode pedagogiske kunnskaper, og de må være oppmerksomme på de utfordringer som kan møte lærerne i skolehverdagen. Det er ledelsens ansvar å legge til rette for et godt profesjonelt samarbeid ved skolen. De har det overordnede ansvaret for både elevenes og lærernes kunnskapsutvikling. Videre heter det at det er viktig å bygge tillit blant de ansatte, og skape en tradisjon for utvikling og mestring. Dette kan man oppnå ved at ledelsen setter av tid til et godt pedagogisk og faglig samarbeid mellom de ansatte (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20).

Nødvendigheten av å bygge en god samarbeidskultur blir også fremhevet av Persson & Persson (2012), de hevder at en ledelse som viser tiltro til sine ansatte og lar de ta del i skolens utvikling, har større sjanse til å lykkes med en langsiktig positiv utvikling. Dette samsvarer med Aas sin konklusjon, ifølge forfatteren viser forskning at kollektivt orienterte skoler i stor grad lykkes med å skape gode vilkår for elevers læring og utvikling (2013). Alle lærerne skal ha et felles ansvar for elevenes læring, og det er ledelsens ansvar å legge til rette for kollektiv kunnskapsutvikling, og for å skape en samarbeidskultur hvor alle har en felles visjon og et felles verdigrunnlag (Irgens, referert i Hannås, 2017, s. 121). For å sikre en god kompetanseutvikling innad i skolen må man se kompetanseheving som en prosess hvor lærerne og ledelsen utvikler sine kunnskaper og erfaringer over tid (Bjørnsrud, 2014). Likevel

er det en tendens i skolen at utviklingsoppgaver prioriteres bort til fordel for kortsiktige mål (Irgens, referert i Hannås, 2017, s. 121). Skal man skape gode vilkår for å samle skolens ansatte i en felles retning så kreves det en ledelse som har kompetanse til å lede utviklingsprosjekter, i tillegg vil en ledelse som legger til rette for felles refleksjon over egen undervisningspraksis skape gode vilkår for kompetanseutvikling av personalet (Bjørnsrud, 2014; Hannås, 2017)

3 Metode

Denne studien hadde som formål å undersøke hvilke side ved lærerarbeidet som kan trekkes frem som viktige for å realisere intensjonen om å ivareta individuelle og kollektive hensyn, samt hva lærerne opplever som støttende i dette arbeidet. I det påfølgende kapittel blir det gjort rede for, samt begrunnet for valg av forskningsdesign og forskningsmetode. Videre blir utvalget og analyseprosessen gjennomgått, før forskningskvalitet og forskningsetikk blir gjort rede for avslutningsvis.

3.1 Forskningsdesign

Med utgangspunkt i en problemstilling eller forskningsspørsmål vil valg av metode, utvalg og analyseopplegget utgjøre prosjektets design. Problemstilling og forskningsspørsmål vil være førende for valg av metoder og for analyseprosessen (Thagaard, 2018). I dette prosjektet ble følgende forskningsspørsmål belyst:

1. Hvordan arbeider lærerne for å inkludere alle elevene i klassefelleskapet, og samtidig styrke den enkeltes læring og utvikling?
2. Hva er det lærerne trekker frem som viktig støtte i sitt arbeid for å balansere hensynet til individ og fellesskap?

Ønsket var å tolke og forstå lærernes erfaringer. Ifølge Thagaard (2018) kan man ved en kvalitativ tilnærming utvikle en dypere forståelse av det fenomenet man ønsker å studere, her er intervju og deltakende observasjon de mest benyttede metodene.

I utgangspunktet var det planlagt å gjennomføre både intervju og observasjon av et utvalg lærere. Målet var at disse tilnærmingene skulle gi et godt «grunnlag for å forstå den sosiale sammenhengen som personene var en del av» (Thagaard, 2018, s. 13). Dette omfatter både symbolsk interaksjonisme og fenomenologi. Gjennom observasjon var målet å studere lærernes samhandling med hverandre, og deres samhandling med elevene. Denne tilnærmingen har tilknytning til symbolsk interaksjonisme hvor målet er å se og forstå verden gjennom informantenes øyne – oppmerksomheten rettes mot den samhandlingen som foregår (Thagaard, 2018). Alle intervjuer var gjennomført før C-19 rammet landet, men observasjonene måtte utgå, dermed er det en fenomenologisk tilnærming som danner grunnlaget for den forståelsen som er utviklet. Sentralt i fenomenologien er å beskrive verden slik den oppleves av de personene som studeres, det handler om å finne en dypere forståelse i

enkeltpersonenes erfaringer, og se om deltakerne gir uttrykk for en felles opplevelse. I tillegg vil egne erfaringer som lærer danne et utgangspunkt for forskningen (Thagaard, 2018). Ifølge Gilje & Grimen (2001) vil en fortolkning av en tekst alltid være påvirket av vår forforståelse. Man må ha en tanke om hva man ser etter, hva man ønsker å rette oppmerksomheten mot. Dette krever at man besitter kunnskaper på forhånd, og disse kunnskapene bestemmer hva man kan forstå og ikke forstå. Dette er grunntanken i hermeneutikken, og her er det valgt å ha en hermeneutisk tilnærming til forskningsmaterialet. Det betyr at det i analysen av de transkriberte intervjuene er forsøkt å finne en dypere mening, og en gyldig forståelse av det som er sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens forforståelse og vitenskapsteoretiske forankring, sammen med den kunnskapen som ble utviklet i samhandling med intervjuobjektene, og forskerens tolkning av deres svar, danner grunnlaget for analysen av materialet (Thagaard, 2018).

Det å være fleksibel og kunne gjøre endringer underveis er noe som kjennetegner kvalitative forskningsprosesser, her er det viktig med en systematisk tilnærming, hvor man stadig reflekterer over de endringer som oppstår underveis, samtidig som man har evnen til innlevelse, slik at man kan se verden gjennom intervjupersonens øyne (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

3.2 Intervju som metode

I det kvalitative forskningsintervju blir kunnskapen konstruert der og da, i samtalen mellom forskeren og informanten. Det er forskeren som bestemmer tema for samtalen, og sitter dermed i en maktposisjon, derfor er det viktig at man har en varsom og spørrende fremtoning. Målet er å forstå den intervjuedes opplevelser av temaet, og med en slik fenomenologisk tilnærming vil det være hensiktsmessig å bruk et semistrukturert intervju. I dette ligger det at man har en samtale med et formål. Man har en intervjuguide med bestemte temaer, men den følges ikke slavisk. Den intervjuede blir sett på som delaktig, og svar blir fulgt opp for avklaring og nyansering (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjueren kan opptre som en reisende. I dette tilfellet var det i interaksjon med informanten at kunnskapen ble konstruert. Gjennom samtalene oppsto en ny innsikt. Det er viktig å merke seg at den kunnskapen som ble produsert, ikke nødvendigvis lar seg overføre til andre situasjoner, kunnskapen må ses i sammenheng med konteksten. Det språklige samspillet og deltakernes diskurser har og betydning for den kunnskapen som blir produsert (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det ble tatt utgangspunkt i Kvale & Brinkmanns (2015) syv stadier i en intervjuundersøkelse, for å være best mulig forberedt til å gjennomføre intervjuundersøkelsen. Dette skal, ifølge forfatterne øke kvaliteten på kunnskapen som blir produsert, samt gjøre etterbehandlingen av intervjuene enklere. Undersøkelsens formål ble konstruert på forhånd, og det ble tidlig klart at intervju ville være en egnet metode for å få svar på forskningsspørsmålene. Studiens etiske refleksjoner er også noe man må ta stilling til på dette stadiet, dette blir gjort rede for i kap.

3.6. Etiske refleksjoner.

Selve intervjuguiden ble bygd opp rundt forskningsspørsmålene. Det var todelt, hvor første del omhandlet undervisning og lærernes refleksjoner rundt tilpasninger og dilemma individ – fellesskap. Andre del handlet om lærernes følelse av støtte fra ledelsen og andre. Spørsmålene var åpne, og inviterte til lange og utfyllende svar. Intervjuguiden ligger vedlagt (vedlegg 1).

3.3 Utvalg

Det som kjennetegner kvalitative studier, er at utvalget ofte er begrenset. Derfor er det viktig at man er bevisst på hvem man ønsker å ta med i studien, slik at forskningsspørsmålene blir belyst på en hensiktsmessig måte, og gir oss en forståelse av fenomenet vi ønsker å studere (Thagaard, 2018).

Forskningsspørsmålene handlet om dilemmaet individ – fellesskap, og ledelsens rolle i forhold til dette. Elevmangfoldet er gjerne størst i grunnskolen, hvor alle typer elever kan være representert i en klasse, og blikket ble rettet mot barneskolen. Utvalgsprosessen kommer inn under kategorien *strategisk utvelging*. I det ligger det at det «systematisk ble valgt personer eller enheter som hadde egenskaper eller kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til forskningsspørsmålene» (Thagaard, 2018, s. 54). Lærerne i barneskolen ble ansett for å være representative for forskningsspørsmålene. Det ble sendt epost til rektorer ved totalt åtte skoler, noen tilfeldig valgt, andre var det tipset om, eller det hadde vært opprettet kontakt ved andre anledninger. Tre av skolene gav positive svar til prosjektet. Dessverre var det kun to av skolene som hadde lærere som ville la seg intervju. To lærere på skole 1, og én lærer på skole 2. Dermed ble datagrunnlaget noe begrenset. Det hadde vært ønskelig med et større utvalg, og ifølge Thagaard (2018) må «utvalget være stort nok til å gi en forståelse av det fenomen eller de prosesser vi studerer» (s. 59). Det er ønskelig å nå et metningspunkt der intet nytt blir tilført (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Samtidig sier Kvale & Brinkmann (2015) at fordelene med få intervjuer er at man kan gå i dybden og bruke tid på å analysere materialet, og dermed få en grundigere forståelse av verden slik den oppfattes av

intervjuobjektene, de hevder at «ved å analysere få individers relasjon til omgivelsene blir det mulig å få allmenne sammenhenger frem» (Kvale, 2005, s. 5).

De to skolene som deltok i studiene, skole 1 og skole 2 vil heretter bli kalt Skolen på landet (skole 1) og Byskolen (skole 2).

Skolen på landet er en middels stor skole på bygda, med ca. 400 elever og 60 ansatte. Skolen er en Vi-skole, der fellesskapsfølelsen står sterkt, det handler om å være gode sammen hvor alle har et felles mål om at alle elevene skal lykkes. Her jobber lærer 1 og lærer 3, begge på 5.trinn, videre vil disse bli omtalt som Petter (lærer 1) og Karen (lærer 3). Petter har lang erfaring som lærer, han er ikke kontaktlærer dette året. Karen har jobbet som lærer i 3-4 år, og er kontaktlærer. Hun har fulgt klassen sin siden 3. trinn.

Byskolen er en middels stor bydelsskole, med ca. 500 elever og 65 ansatte. Skolen er en PALS skole. Her jobber lærer 2, hun er kontaktlærer på 3. trinn. Videre blir hun omtalt som Siw. Siw har mange års erfaring innenfor undervisning, men har kun jobbet noen år som lærer i barneskolen.

3.3.1 Gjennomføring av intervjuene

På forhånd var intervjuguide og informasjon om prosjektet sendt ut på epost til Siw og Karen, Petter ønsket ikke å se intervjuguiden i forkant, kun informasjon om prosjektet. Før intervjuet startet ble skrivet om forskningsprosjektet gjennomgått, det ble presisert at deltakelsen var frivillig og at vedkommende kunne trekke seg når som helst. Det ble og informert om hvordan og hvor lenge datamaterialet ble lagret, før informantene signerte samtykkeerklæringen. En samtale om felles erfaringer som lærere generelt, og om erfaringer i forhold til aktuelt tema spesielt førte til at det ble opprettet en god tone i forkant av intervjuene. Dette er, ifølge Thagaard, viktig for intervjuets kvalitet: god kontakt og felles interesse om det aktuelle temaet, kan føre til en engasjert og åpen informant, og en samtale som flyter lett (2018). Forskningsintervjuet har som mål å skape ny kunnskap gjennom engasjerende dialog. Det handler om å få et innblikk i den intervjuedes livsverden, og se det i sammenheng med de fenomener vi ønsker å forstå:

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe meg med å forstå? (Spradley, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157)

Etter samtykke fra informantene ble lydopptaker benyttet i alle intervjuene, i tillegg ble det supplert med notater underveis, disse ble brukt som en hjelp for å gjengi stemningen i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015), uten at dette gikk ut over kontakten med informanten. Ved å benytte lydopptaker i intervjuet vil man automatisk bevare alt som blir sagt, og man kan ha fullt fokus på intervjupersonen der og da (Thagaard, 2018).

Alle intervjuer ble gjennomført på informantenes egne skoler, og hadde en varighet på mellom 30 og 90 minutter. Ved å være en aktiv lytter, og hele veien vurdere kroppsspråk og tonefall, kan man lettere vurdere om noe burde følges mer opp. Intervjuguiden ble brukt som en rettesnor for å holde samtalen til tema. Det er lett at samtalen lever sitt eget liv når svarene blir lange og utfyllende. Fordelen er at dette kan føre til en fruktbar kunnskapsinnhenting (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er på forhånd vanskelig å forutse hvor god intervjuguiden er, og om den leder frem til den kunnskapen man er ute etter. I dette tilfellet overlappet spørsmålene hverandre noe, da lange utfyllende svar førte til svar på flere av spørsmålene. Fordelen med dette var at lærerne da gjentok seg, og man fikk bekreftet at man hadde tolket svarene riktig. Prober som nikk og korte «hm...» ble anvendt for å vise interesse og gi positiv respons, og oppfølgingsspørsmål ble benyttet for å invitere til mer utfyllende svar. Oppfølgingsspørsmål var enklere å stille i intervju 2 og 3, da man hadde et sammenligningsgrunnlag basert på det første intervjuet (Thagaard, 2018).

3.4 Analyseprosess

3.4.1 Transkribering

Å transkribere betyr å overføre fra muntlig språk til skriftlig tekst. I denne overføringen går både kroppsspråk og stemmeleie tapt, og man står igjen med en redusert gjengivelse av en levende samtale. Samtidig kan en direkte gjengivelse av den muntlige samtalen virke usammenhengende og kunstig. I transkriberingen av forskningsmaterialet ble det derfor lagt vekt på å omformulere svarene i en kortere litterær stil, uten at meningsinnholdet gikk tapt (Kvale & Brinkmann, 2015). Fotnoter ble lagt inn der det var viktig å vektlegge personens toneleie, kroppsspråk, ironi eller andre ting som var viktig for å tolke svarene. Alt materiale ble «oversatt» til bokmål, for å unngå særegne dialektord. I analysen var det viktig å tolke meningsinnholdet, fange opp lærernes opplevelser og erfaringer rundt forskningsspørsmålene, selve formuleringen av svarene var mindre viktig.

Alle lydopptak ble overført til PC, og lagret i Verakrypt – en programvare for kryptering. Etter overføring av lydfilene, ble alle opptak slettet fra lydopptakeren. Lydfilene ble så lagt inn i Nvivo, hvor de ble transkribert. PCen satt i flymodus da det ble jobbet i Nvivo. I transkriberingen ble alt materialet anonymisert, i tillegg til å omtale lærerne som lærer 1, 2 og 3, ble teksten markert med ulik farge for hver lærer, dette gjorde det lettere å skille de ulike lærerne fra hverandre, når man senere skulle analysere materialet samlet.

3.4.2 Analyse

Det er mange ulike tilnærminger man kan benytte når man skal analysere et datamateriale. Ofte blir koding benyttet for å sortere intervjuuttalelser i ulike kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler om å dele opp teksten og hente frem meningsinnholdet, for så å kode, eller kategorisere etter dette. Dermed vil man danne seg et godt grunnlag for å sammenligne de ulike uttalelsene i studien (Thagaard, 2018).

Det var på forhånd planlagt hvilke tema det skulle kodes etter, dvs. at det begynte med en deduktiv begrepsstyrt koding formulert ut ifra forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Dette var til god hjelp for å få en oversikt over materialet, men hvis fokus kun hadde vært rettet mot disse, ville andre tendenser i materialet gått tapt. (Thagaard, 2018). Etter hvert som forskningsmaterialet ble mer kjent, åpnet det opp for nye datastyrte kategorier basert på deltakernes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). De transkriberte intervjuene ble så lest igjennom på nytt, og det dukket opp uttalelser som i første omgang ikke hadde blitt plukket opp. «Målet er å utvikle koder som fanger de studerte erfaringene og handlingene fullt ut» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Det ble stadig forsøkt å gjøre nye tolkninger, se andre sammenhenger og oppnå nye innsikter (ibid). Tolkingsprosessen er et produkt av det teoretiske perspektivet og den tolkning som er gjort av de data som er samlet inn (Thagaard, 2018), og min forforståelse som lærer vil påvirke de tolkninger som er gjort. Basert på de tendensene som vokste frem i dataene, og på oppgavens teoretiske forankring, ble det tatt et valg for hva som skulle belyses i resultatdelen.

3.5 Forskningskvalitet

«Kvalitative metoder studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv» (Thagaard, 2018, s. 11). Ifølge Silverman (2011), er forskningsmetoden avhengig av hva du ønsker å finne ut. I dette tilfellet var målet å utvikle en dypere forståelse rundt lærernes egne tanker og refleksjoner i forhold til inkluderende undervisning for alle elever, og hva de opplevde som støttende i dette arbeidet, derfor ble intervju ansett som en egnet forskningsmetode. Materialet gjenspeiler dermed hva lærerne tenker og sier om sin

praksis. Observasjon var ønskelig, men ble ikke gjennomført. Observasjon kunne gitt et større grunnlag for flere spørsmål og perspektiver (Thagaard, 2018).

3.5.1 Validitet

Validitet handler om troverdigheten til resultatene. Hvor sikre kan man være på at man har tolket rett? Hvor stor er sjansen for at man har konkludert feil? (Maxwell, 2009). Hele metodekapitlet er bygd opp med utgangspunkt i Kvale & Brinkmanns syv stadier for validering (2015, s. 278): *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering*. I det foregående har hvert punkt blitt forklart og argumentert for, og som forfatterne poengterer så bør valideringsarbeidet være en kontinuerlig kvalitetskontroll i hele prosessen, hvor man stadig vurderer og fortolker alle funn teoretisk.

Tema for denne studien oppstod både på bakgrunn av teori, og på bakgrunn av egne erfaringer som lærer og som forelder til barn i skolen. Etter hvert som det teoretiske grunnlaget utvidet seg, ble det tydelig at det valgte tema var av høy aktualitet, både blant lærere og blant forskere både nasjonalt og internasjonalt. Likevel var det en utfordring å formulere forskningsspørsmålene, formuleringen endret seg underveis i prosessen. I utgangspunktet ble det planlagt å innhente informasjon både gjennom observasjon og intervju, og hvorvidt observasjon kunne ført til en mer gyldig kunnskapsproduksjon er tidligere gjort rede for i kapittel 3.1 *Forskningsdesign* og i innledningen av dette kapitlet. Den kunnskapen som ble produsert i intervjuene, vil likevel ha en nytteverdi, da den gir et innblikk i det lærerne forteller om sitt virke i klasserommet, og hvordan de opplever disse utfordringene.

I motsetning til kvantitativ forskning, hvor man matematisk kan vurdere forskningens kvalitet, må man i kvalitativ forskning kontinuerlig gjøre vurderinger underveis for å kunne utelukke alternative tolkninger. I intervjuer har forskeren en innflytelse på det innsamlede materialet, og hele intervjusituasjonen vil ha innvirkning på det som blir uttalt av intervjupersonen. Det er umulig å ikke la seg påvirke av situasjonen, derfor er det som forsker viktig å være oppmerksom på hvordan man påvirker det som blir sagt, og ta dette med i vurderingen når man tolker svarene (Maxwell, 2009). Kvale & Brinkmann (2015) omtaler dette som *refleksiv objektivitet*, det handler om å være bevisst sitt bidrag som forsker til den kunnskapen som blir fremstilt. Man må være oppmerksom på sine fordommer, og stadig reflektere over hvordan disse kan påvirke forståelsen av det som blir sagt. Objektivitet har flere former, og i en intervjuundersøkelse kan objektivitet forstås som en dialogisk intersubjektiv kunnskap. I dette tilfellet ble kunnskapen skapt i dialogen mellom intervjuer og informantene, det var en forhandling av mening som førte til en enighet hos begge parter. Her var det viktig å legge

egne «fordommer» til side og møte intervjupersonen som en likeverdig part, slik at objektiviteten var fri for ensidighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Maxwell kan man gjennom intensive intervjuer samle inn et rikt datasett som gir et fullverdig svar på det man søker (2009), og i dette tilfelle handlet det om å finne en dypere forståelse i enkeltpersonenes erfaringer, og se om deltakerne uttrykte en felles opplevelse, fenomenologien sto sentralt (Thagaard, 2018). I transkriberingen ble muntlig tale overført til skriftspråk, i tillegg ble dialekt oversatt til bokmål. Det ble nøye vurdert om meningsinnholdet fortsatt var gjeldende etter oversettelsen, bare det å sette punktum og komma er en fortolkningsprosess som kan virke inn på betydningen av det som blir sagt. Det finnes ingen oversettelse fra tale- til skriftspråk som er mer sann enn andre, men man kan forsøke å transkribere samtalen i en litterær stil slik at man får fram meningen i det som blir sagt. Man kan aldri vite om de svarene man får forteller den egentlige «sannheten» om hvordan det faktisk er, men det kan gi oss et bilde på hvordan det oppfattes av intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden åpnet opp for lange, utfyllende svar, og noen av spørsmålene ble dermed overlappende, dette førte til at den intervjuede gjerne gjentok seg selv, og de kunne bekrefte om den tolkningen som ble gjort var korrekt. Dette omtaler Maxwell (2009) som *respondent validering*, og dette kan også være med på å styrke studiens validitet.

3.5.2 Reliabilitet

Hvor troverdige er resultatene av forskningen? Hvor stor sannsynlighet er det for at informantene hadde gitt de samme svarene på et annet tidspunkt til en annen intervjuer? Kvale & Brinkmann (2015) knytter reliabiliteten til forskningens troverdighet og Thagaard (2018) sier at det handler om å være kritisk til hvordan forskningen er utført. Thagaard legger mindre vekt på repliserbarheten – at resultatene kan reproduseres – men hevder at «den forståelsen forskeren utvikler i løpet av feltarbeidet, er basert på kontakten mellom forsker og deltakere i felten» (Holstein og Gubrium, referert i Thagaard, 2018, s. 188). Reliabiliteten i forskningen styrkes gjennom en grundig redegjørelse for hvordan data er utviklet, slik at utenforstående selv kan vurdere hele prosessen. Det handler om å vise for leseren at resultatene er troverdige, man gjør forskningsprosessen gjennomsiktig (Thagaard, 2018).

Det er forsøkt å gjøre prosessen så gjennomsiktig som mulig ved å redegjøre for hvert steg i forskningsprosessen, målet er at dette skal øke troverdigheten til forskningsresultatene og dermed styrke oppgavens reliabilitet. Hvorvidt resultatene er repliserbare – at en annen forsker hadde fått de samme svarene på et annet tidspunkt – er det vanskelig å ta stilling til. Den samhandlingen som oppstod i felten mellom forsker og deltaker kan umulig gjenskapes

av en annen forsker, og de tolkninger som er gjort er preget av forskerens forforståelse. Det som likevel kan være med å styrke reliabiliteten er at det ble gjort opptak av alle intervju. Denne måten å innhente data vil gi forskeren tilgang til primærdata, og de tolkninger som er gjort i transkriberingen kan etterkontrolleres ved å høre aktuelle utsagn på nytt (Thagaard, 2018).

3.5.3 Overførbarhet

I kvalitative studier er det våre tolkninger av resultatene som er utgangspunktet for hvorvidt undersøkelsen er overførbar eller ikke. Man spør seg om de tolkninger som er gjort også kan gjelde i andre sammenhenger, og om disse kan videreutvikles i andre studier (Thagaard, 2018). Dilemma individ/fellesskap er en kjent problematikk som vises igjen i teori og forskning. Ikke overraskende kom det fram i materialet at dette også var gjeldende for lærerne som deltok i prosjektet. Denne gjenkjennelsen kan bidra til å styrke overførbarheten (ibid). I tillegg viser studien at lærerne finner god støtte i lærerfellesskapet, men de etterlyser mer tid til didaktisk refleksjon i fellesskap, til diskusjoner rundt elevsyn, verdisyn og menneskesyn, og de ønsker mer kunnskap om det de står i. Dette er interessante funn i denne studien, og det vil bli gått nærmere inn på i drøftingen.

3.6 Ethiske refleksjoner

Dette forskningsprosjektet innbefattet intervju, i et intervju blir det knyttet en nær kontakt mellom forsker og informanter, og innsamlet data kan knyttes direkte til deltakerne. Dette defineres som behandling av personopplysninger, dvs. at prosjektet var meldepliktig (Thagaard, 2018). Det ble sendt søknad til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, for godkjenning av prosjektet. Både prosjektbeskrivelse og intervjuguide lå vedlagt i søknaden. Behandlingsprosessen gikk raskt, og da godkjenningen var klar, startet prosessen med å finne informanter.

Før intervjuene startet ble det underskrevet samtykkeerklæring fra hver deltaker i prosjektet. Etter ønske fra to av deltakerne ble både informasjon om prosjektet og intervjuguide sendt per epost i forkant av intervjuene, det ble sendt fra en epost-adresse som ikke kunne knyttes direkte til prosjektet. Likevel ble prosjektbeskrivelsen gjennomgått, for å sikre at det var en felles forståelse av hva studiet omhandlet før intervjuet satte i gang. Selv om deltakerne var godt informert på forhånd, så kan man aldri forutse hvordan intervjuet vil utvikle seg. Oppfølgingsspørsmål kan oppstå spontant i situasjonen, det var derfor viktig å være overfor informantens kroppsspråk og stemmeleie, og prøve å unngå å stille for nærgående og

personlige spørsmål. Det var særlig viktig å ivareta deltakernes integritet og selvrespekt under intervjuet. Derfor var det viktig å være ydmyk og vise forståelse for det lærerne står i, gjennom hele intervjuet (Thagaard, 2018).

Siste del av intervjuet handlet om skolens ledelse, og lærernes følelse av støtte fra ledelsen. Dette var et tema som for enkelte kunne føles motstridende, og i enkelte tilfeller betent. Det handler om lojalitet ovenfor arbeidsplassen, men dette er ikke ensbetydende med at man er enig i alle de beslutninger som blir tatt. Her var det viktig å trø varsomt og ikke framprovosere informasjon som lærerne i etterkant ville angre på (Kvale & Brinkmann, 2015). Her var det særlig viktig å behandle all informasjon konfidensielt, alle personlige opplysninger ble aidentifisert, og alle intervjupersonene ble anonymisert. I tillegg ble all identifiserbar data lagret sikkert i Verakrypt (Thagaard, 2018, s. 24), og de vil bli slettet ved prosjektslutt.

4 Resultat

Resultatene i denne undersøkelsen bygger på det som kom frem gjennom intervju med tre lærere. Kapitlet er delt i to delkapitler, inndelt etter forskningsspørsmålene, og med underkapitler i hver del. De to skolene, samt informantene har fått tildelt fiktive navn, se kap. 3.3 *Uvalg*. Alle sitater som brukes er skrevet om til bokmål.

4.1 Å ta vare på alle og samtidig den ene

Forskningsspørsmål 1 handler om lærernes arbeid for å inkludere alle elevene i fellesskapet, og samtidig styrke den enkeltes læring og utvikling. Det som kom frem i forskningsmaterialet var at lærerne hadde mange gode metoder for å styrke fellesskapet, og for å legge til rette for den enkeltes læring, men det var vanskelig å tilpasse til de sosiale utfordringene.

4.1.1 Å styrke fellesskapet

På begge skolene ble det gjort mye for å styrke fellesskapet i klassen. Det kom tydelig fram blant alle lærerne at elevenes trivsel ble sett på som viktig for at læring skulle finne sted. Det ble jobbet mye for å skape et godt klassemiljø. Siw på Byskolen var opptatt av å skape et klassemiljø som fungerte, hun så på klassen som et fellesskap, og var opptatt av hvordan hun plasserte elevene for at fellesskapet skulle fungere: «en elev som før gikk mye alene plasserte jeg med ei som er trygg sosialt, det hjalp veldig, hun har blitt en døråpner inn i det sosiale fellesskapet» I tillegg jobbet hun med å bevisstgjøre elevene på sitt ansvar for at det skulle være ro i klassen, at alle hadde et ansvar for at fellesskapet skulle fungere. For Petter ved Skolen på landet, var det viktig med en fast struktur, det var faste samlinger på benker hver morgen hvor de så Supernytt, han mente at det å sitte nær, se det samme, og diskutere rundt det de har sett, var samlende: «alle skal være sammen, og har rett til å være sammen. Alle skal være en del av et fellesskap» (Petter, 5.trinn). I tillegg trakk han frem et tverrfaglige prosjekter i musikk og engelsk, der begge klassene på trinnet samarbeidet om å lage en klassesang. Det å ha et felles prosjekt på hele trinnet, var ifølge Petter, veldig positivt for samholdet på tvers av klassene: «vi jobber mye felles på selve trinnet, vi ønsker å være ett trinn og jobber mye på kryss i grupper så alle skal bli trygge på hverandre» (Petter, 5.trinn). Karen, som og jobbet ved Skolen på landet, var også opptatt av hvordan felles oppgaver kan virke samlende. Hun fortalte om da de hadde mini-ol, hvor elevene skulle løse ulike oppgaver sammen. Dette førte til stort engasjement, og elevene heiet hverandre frem og hjalp hverandre med oppgaveløsninger. Hun opplevde dette som veldig samlende for klassefellesskapet.

Petter og Karen ved Skolen på landet fremhevet at de felles aktivitetene de gjorde som klasse utenfor skolen, også var styrkende for fellesskapet. Utflukter som fjellturer, sykkelturner og

ulike museumsbesøk var en del av en sosial kompetanseplan som skulle styrke klassens fellesskap. Karen uttrykte at: «utenfor skolen får du andre erfaringer og andre relasjoner, disse sosiale aktivitetene skal styrke klassen som fellesskap». Siw ved Byskolen fant utfluktene de gjorde sammen til biblioteket som positivt for miljøet. Hun mente at det å bevege seg ut fra skolen, som en felles klasse skapte en tilhørighet, i tillegg fikk de der god hjelp av bibliotekaren til å finne riktige bøker til elevene.

4.1.2 Å styrke den enkeltes læring

I forskningsmaterialet kom det fram at alle lærerne hadde gode hjelpemidler for hvordan de skulle legge til rette for ulike faglige behov. Blant annet ble de digitale hjelpemidlene fremhevet som gode virkemidler der tilpasningen til den enkelte ble gjort automatisk, uten at det ble synlig for resten av klassen. Siw hadde en «arbeidsblomst», der alle elevene jobbet med den samme blomsten, men der oppgavene kunne være tilpasset den enkelte elev: «oppgavene på kronbladene er like, og elevene kan selv velge hva de vil begynne med, men når de kommer ned til stilken er oppgavene mer tilpasset elevene, det kan være andre typer oppgaver, springe rundt skolen, tegne, eller jobbe med multismart» (Siw, 3.trinn). Også Petter trakk frem elevenes mulighet til å gjøre valg i undervisningen: «Første halvdel av undervisningen er lik for alle, felles intro og felles oppgaver. De siste oppgavene blir litt på siden, her kan man velge litt».

Alle lærerne var opptatt av at tilpasningene skulle foregå inne i klassen i størst mulig grad, og alle ønsket å gjøre tilpasningene så lite synlig som mulig. De tilpasningene som ble gjort var i hovedsak i form av differensierte oppgaver, ved å gi elevene ulike valgmuligheter, eller at elevene hadde ulike bøker i for eksempel matematikk og norsk. I tillegg ble det i noen tilfeller gitt tilpassede lekser, og da ofte i samråd med foreldrene: «vi gir tilpassede lekser på ukeplanene, gjerne i samråd med foreldrene, enten at de tar kontakt, eller at vi tar kontakt» (Siw, 3.trinn). Å få elevene opp på samme nivå i lesing hadde høy prioritet ved begge skoler. Siw på Byskolen delte elevene inn i grupper etter leseferdigheter, og når de lånte bøker på biblioteket var de nøye på at eleven valgte bok etter leseferdigheter og interesser. Karen uttrykte at leseferdigheter var noe de hadde jobbet mye med, særlig da klassen var på 3.trinn. Tilpasningen gikk i hovedsak ut på å gi tilpassede leselekser, og bøker etter nivå, hun poengterte at de jobbet mye for å få elevene opp på samme nivå i lesing, og her valgte de også å ta elevene ut fra klassen. Også de andre lærerne uttrykte et behov for å ta noen elever ut innimellom:

Vi har ingen elever som har fast undervisning utenfor klassen, men noen elever som får litt ekstra kurs, det rullerer og det er blitt en god rutine på det, at de gjerne er ute i 10-15 min i et bestemt fag, eller får ekstra lesing et par ganger i uka. (Petter, 5.trinn).

Siw hadde elever med IOP som var ute fast med spesialpedagog. Hun valgte å sette dette som en av oppgavene på arbeidsblomsten, at eleven skulle ut med den eller den, og hun opplevde at dette var motiverende for eleven: «så lenge elevene sitter og jobber med den «samme» blomsten, så går de ikke glipp av noe når de blir tatt ut» (Siw, 3.trinn).

Alle lærerne fremhevet at høy lærertetthet var viktig for å kunne gjøre tilpasninger på en god måte. Karen mente at de fikk tatt tak i mye bare ved å være tilgjengelig, og at de hadde større fleksibilitet i forhold til å ta elever ut i mindre grupper ved behov. Det samme mente Siw:

Så er vi ofte to lærere inne i klassen, det er fordi vi har elever med iop. Og hvis disse elevene jobber veldig selvstendig, så bruker vi denne ressursen andre steder. Noen ganger tar vi ut grupper, slik at flere elever får intensivopplæring innenfor et tema, ikke bare den enkelte eleven.

Det var spesielt i de store fagene: norsk, matematikk og engelsk at bruk av flere lærere ble prioritert. Det var tydelig at større lærertetthet ble sett på som en styrke for å tilrettelegge for den enkelte inne i klassen der og da, samtidig som den ekstra ressursen kunne komme flere elever til gode. Det at man i tillegg hadde større fleksibilitet i forhold til å dele inn i mindre grupper, og gi intensivundervisning utenfor klassen ved behov, ble sett på som positivt. Ved Byskolen hadde de et eget opplegg som de kalte «intensiv opplæring». Det var for elever som strevde ekstra mye i et fag, men som ikke hadde spesielle vedtak: «vi er jo ansvarlige for å følge opp eleven uansett, så for elever som strever i matte eller norsk, så tar vi de gjerne ut litt ekstra når vi har anledning til det» (Siw, 3.trinn).

Siw fortalte også om hvordan hun tok i bruk bildekort i undervisningen. Hun hadde flere elever som hadde et annet morsmål enn norsk, og da var det mange ord og begreper de ikke kjente. Ved å bruke bildekort mens hun fortalte en historie fikk elevene begrepene presentert både visuelt og gjennom språket. Hun opplevde at også de andre elevene satte pris på denne bruken av bildekort.

4.1.3 utfordringer

Alle lærerne var samstemte i at det var den sosiale tilpasningen som var krevende: «det går fint å tilpasse til det faglige, men den sosiale tilpasningen er utfordrende» (Karen, 5.trinn), det samme uttrykte Siw: «Rent faglig har vi veldig mange gode hjelpemidler, men å tilpasse til de sosiale utfordringene, det er vanskelig». Videre uttrykte Siw en fortvilelse i forhold til dilemmaet individ og fellesskap:

Vi gjør alt vi kan for barnet, men når vi likevel ikke får det til, så er det frustrerende at systemet er tregt. Det går utover hele klassen, både barnet selv, men og de andre elevene, og du blir i en skvis, fordi du vil så gjerne hjelpe dette barnet, og samtidig så må du ta hensyn til de andre elevene i klassen, så den balansegangen, det sosiale aspektet med barn som strever, det er kjempevanskelig.

Siw fortalte også at de hadde elever som ikke fant seg til rette i elevrollen, hun uttrykte at: «eleven sliter med å tilpasse seg». Siw jobbet ved en PALS-skole, og fant tydelig støtte i å bruke PALS som et verktøy i det daglige. Dette kan forklare formuleringen om at det er eleven som skal tilpasse seg skolen, og ikke omvendt.

Lærerne så en tydelig sammenheng mellom sosiale og faglige utfordringer, de elevene som slet sosialt, slet også i stor grad faglig. Siw var nøye på at det sosiale samspillet måtte på plass først, så kunne det faglige komme etterpå. Også den uroen mange elever utviste, fant lærerne utfordrende:

De faktorene du ikke rår over, når klassen er urolig, når de ikke gjør som du sier, ikke sitter på plassen sin, denne stadige uroen, det går på bekostning av konsentrasjon og læringsmiljøet til de andre. (Siw, 3.trinn)

Karen så denne uroen som en sperre for faglig mestring:

Når du har laget oppgaver du vet de mestrer, men så har de en uro, og så har de gjerne kommet til et punkt der de tror de ikke mestrer, og så gidder de ikke prøve, og så vet du at de kan hvis de finner roen.

Lærerne så denne uroen som en utfordring også for de andre elevene. Det ble uttalt at eleven trengte å være inne i klassen for å trene på samhandling med de andre elevene, men at uroen gikk ut over arbeidsroen i klassen. Det er tydelig at det er et dilemma for lærerne om hvilke hensyn de skal ta.

Selv om lærerne var samstemte i at de hadde mange gode virkemidler for å tilpasse til det faglige, støtte de også her på utfordringer. Petter mente at det å oppdage elevenes faglige nivå var vanskelig:

Det å få tid til å oppdage når en elev mestrer eller sliter, å kunne ha en dialog, eller møte eleven der og da, å vite hva den egentlig trenger hjelp til, å fange det opp akkurat når eleven sliter, slik at en kan tilpasse smart, der og da, det er en utfordring.

Videre etterlyste han behovet for kunnskap om hvordan de kunne fange opp denne mestringsopplevelsen, eller mangel på mestring: «hvordan får vi tak i den? Det er det vi springer rundt og prøver å forstå». Også Karen bekreftet dette som en utfordring: «Hvilket nivå ligger de på? Noen ganger overvurderer jeg dem, samtidig må vi passe på at vi ikke tygger oppgavene for dem». Hun syntes det var vanskelig å si nok, og samtidig ikke for mye, slik at elevene kunne løse oppgavene selv og finne ut av ting på egenhånd. Denne balansegangen var noe Siw også kjente seg igjen i: «det er vanskelig å finne en balanse der det er utfordrende nok, og samtidig slik at de opplever mestring». I forhold til de faglige utfordringene var det nettopp det å vite hvor elevene var faglig, og vite hva de egentlig trengte hjelp til som viste seg å være vanskelig, som en følge av dette, fant de derfor vanskelig å lage gode oppgaver, og vite hvor mye informasjon de skulle gi på forhånd: «Det å lage rike, gode oppgaver som får elevene til å være kritiske og reflektere, samtidig som den skal kunne løses av de som trenger noe helt konkret, det er vanskelig» (Karen, 5.trinn)

4.2 Opplevelse av støtte

Forskningsspørsmål 2 handler om hva lærerne opplever som støttende i sitt arbeid for å møte utfordringene mellom individ og fellesskap

4.2.1 Samarbeid

Ved begge skolene var det faste trinnmøter hver mandag. Da samarbeidet lærerne ved trinnet etter undervisningen. I hovedsak gikk samarbeidet ut på å planlegge ukestrukturen og lage felles ukeplaner med felles mål. Her kunne de dele erfaringer og ta opp utfordringer som de i fellesskap kanskje kunne finne gode løsninger på. Petter som var ansatt ved Skolen på landet mente de var gode på å jobbe sammen og tenke sammen: «...og det er en stor fordel, at man ikke bruker mye tid på konflikter, eller er utrygge, det kan jo hindre deg i å gjøre en god jobb». Det tette samarbeidet og den gode delingskulturen ved skolen skulle komme elevene til gode. Karen mente at de var flinke til å dele med hverandre når de så at elever slet, slik at alle var bevisst på å hjelpe og ha fokus på den eleven, og Petter fremhevet hvor viktig det var at det ble satt av tid til å snakke elevtilpasning jevnlig:

Det trengs tid til å snakke om elevtilpasning på trinnet jevnlig, hver uke, ikke mye, men nok til at man får tatt det viktigste, det som må tas, slik at alle er informert, slik at en tenker likt i forhold til om man skal presse eleven, eller lokke eleven, eller være litt var.

Selv om Skolen på landet var en «Vi-skole» med fokus på at alle hadde et felles ansvar for alle elevene, så var ansvarsfordelingen likevel delt. Den som hadde ansvar for undervisningen planla denne, mens spesialpedagogen eller medlæreren justerte oppgavene i forhold til «sine» elever. Det samme viste seg å være tilfelle ved Byskolen, hvor Siw, som kontaktlærer, planla undervisningen, mens spesialpedagogen tilpasset ukeplanen til «sine» elever.

4.2.2 Organisering

Både ved Skolen på landet og ved Byskolen ble høy lærertetthet prioritert. Ved Skolen på landet hadde de på 5.trinn organisert lærerne i team, de hadde to rom og to klasser, men elevene var fordelt i tre kontaktlærergrupper. Dette gjorde at de hadde en god bemanning, og at de sjelden var alene. Ofte var det en lærer i hvert rom, mens den tredje læreren gikk mellom klassene. «Vi har en form for tolærer-system, og på gode trinn fungerer dette bra. Lærerne er trygge på hverandre og har tillitt til hverandre, og de har klare forventninger til hverandre» (Petter, 5.trinn). Det ble prioritert å være to lærere i de store fagene norsk, matematikk og engelsk. Likevel var planleggingen av timene delt. Det var den som hadde hovedansvar for undervisningen som planla alt, den var sjefen i timen. Medlæreren hadde andre oppgaver, den gikk mellom klassene og hjalp der det var behov, og den hadde hovedansvar for å tilrettelegge der og da for de elevene som trengte det mest. Karen fortalte at tanken bak denne organiseringen var at de da hadde mulighet til å dele klassen i mindre grupper, i tillegg opplevde hun at de fikk tatt tak i mye bare ved å være tilgjengelig, særlig når de startet på noe nytt.

Ved Byskolen var de også ofte to lærere inne i klassen. Dette var fordi de hadde elever med iop. Spesialpedagogen hadde da hovedansvar for «sin» elev, men hvis denne eleven jobbet selvstendig kunne den ekstra ressursen benyttes andre steder. I tillegg kunne spesialpedagogen ta ut en mindre gruppe, og gi flere elever intensivopplæring innenfor et tema, ikke bare den enkelte eleven. Den høye lærertettheten førte også til at de kunne dekke opp for hverandre ved sykdom, behovet for ekstra vikarer var dermed ikke så stort, og elevene ble alltid møtt av lærere de kjente.

4.2.3 Ledelse og kompetanseutvikling

Siw, ved Byskolen, fant god støtte i ledelsen. Hun opplevde at hun ble sett, og at hun fikk hjelp og veiledning hvis hun hadde behov for det. Særlig fikk nyansatte god oppfølging, her kunne ledelsen komme med konkrete råd og tips i konkrete situasjoner. Også ved Skolen på landet kunne ledelsen bidra med innspill i konkrete situasjoner. Her var ledelsen tilstede i undervisning i bestemte perioder. Dette ble gjort i forbindelse med medarbeidersamtalene, og de kunne dermed reflektere sammen over ulike situasjoner. En slik periode ble avsluttet med et felles trinnmøte, der alle kunne komme med innspill om hva man burde ta tak i. Ved Byskolen var ledelsen god til å sette i gang tiltak på elever som strevde, og de tok gjerne kontakt med hjemmet og ba om støtte der. Lærerne på et trinn med mange elever som strevde, fikk også en tettere oppfølging.

Ved begge skolene var det jevnlig elevmøter med ledelsen. Ofte var det de sosiale utfordringene det ble diskutert rundt. Ved faglige utfordringer var det særlig fokus på de elevene som ikke greide å henge med. Ved Skolen på landet ble kartleggingsprøver og nasjonale prøver brukt som utgangspunkt for videre planlegging. Her kunne det oppstå uenigheter med ledelsen: «det blir litt kunstig når vi sitter sammen og snakker om hva som bør gjøres, for det ligger mye mer i et trinn enn resultatene etter nasjonale prøver» (Karen, 5.trinn). Hun mente at mange av tiltakene som ble satt i gang var en «brannslukking». Den samme følelsen satt Petter med. Han mente de var på etterskudd hele veien, og at mye av tiden gikk bort til å diskutere det praktiske:

Jeg savner at ledelsen legger til rette for, og prioriterer, tid til å snakke pedagogikk, til å reflektere faglig. Det går på det praktiske, her og nå, hvor skal vi legge bøkene, har vi navn på hyllene? Det er den praktiske gjennomføringen det er fokus på». (Petter, 5.trinn)

Petter etterlyste at ledelsen prioriterte tid til didaktiske refleksjoner og pedagogiske diskusjoner rundt undervisningen. At de sammen kunne reflektere over hvorfor de underviste som de gjorde, at de diskuterte rundt verdisyn og elevsyn, og læringssyn. Også Karen etterlyste behovet for mer kunnskapsutvikling: «Jeg skulle ønske vi fikk mer tid og ressurser til å ha kunnskap, at vi får kunnskap om det vi står i».

Siw fant god støtte i å bruke PALS i hverdagen, og mente denne innsatsmodellen var en riktig prioritering fra ledelsens side. Hun så dette som en god måte å bevisstgjøre elevene, og gjøre skolehverdagen forståelig for dem. I forhold til egen kompetanseutvikling, ble all felles tid nå

satt av til fagfornyelsen. Dette hadde høy prioritet, derfor hadde skolen ansatt en egen lærerspesialist som kun jobbet med dette. Utover dette var det lite tid til forskningsorienterte diskusjoner, også her gikk det i hvordan de skulle løse de daglige utfordringene.

Det er tydelig at alle lærerne føler en støtte fra ledelsen, og Siw ved Byskolen hadde stor tiltro til ledelsen, og syntes de hadde gode prioriteringer. Likevel så hun at det ble prioritert ulikt på småskoletrinnet i forhold til mellom trinnet: «Småskolen stikker av med de største ressursene, men de hadde nok hatt behov for større lærertetthet og bedre oppfølging på de høyere trinnene også». Petter og Karen ved Skolen på landet var fornøyd med ledelsens prioritering i forhold til lærertetthet, og oppfølgingen i det daglige, men begge etterlyste mer tid til å videreutvikle seg, tid til å løfte diskusjonene utover de daglige utfordringene. Hele skolen var samlet til fellesmøter hver tirsdag, et møte som i utgangspunktet var ment å brukes til felles videreutvikling, men lærerne opplevde at de didaktiske refleksjonene stadig utgikk på bekostning av daglige utfordringer.

5 Drøfting

Formålet med studien har vært å undersøke hvilke sider ved lærerarbeidet som kan trekkes frem som viktige for å realisere intensjonen om å ivareta individuelle og kollektive hensyn, samt hva lærerne opplever som støttende i dette arbeidet. Det blir drøftet rundt lærernes handlingsrom, og hvordan de utnytter dette i forhold til organisering, faglige opplegg og disponering av ressurser. I tillegg blir det drøftet rundt profesjonsutvikling, både i forhold til ledelsens rolle og i forhold til kollektiv utvikling.

Kapitlet er todelt, hvor første del tar for seg lærernes handlingsrom, og andre del drøfter den kollektive profesjonsutviklingen.

5.1 Handlingsrom

5.1.1 Organisering og arbeidsmåter

I analysen av materialet kom det fram at å styrke fellesskapet i klassen hadde høy prioritet blant lærerne. De mente det var viktig å skape et godt klassemiljø, og så elevenes trivsel som viktig for læringen. Dysthe (2001) fremhever at å inkludere elevene i klassemiljøet er like viktig som selve undervisningen. Dette går også igjen i KL 20, hvor det blir lagt stor vekt på samspillet betydning for læring og utvikling, og hvor det å skape trygge læringsmiljøer blir sett på som nødvendig for å fremme læring og utvikling for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16). Her ser man at læreplanen, som en ytre rammebetingelse, legger stor vekt på elevenes samspill, og dette kan være en medvirkende årsak til at skolen og lærerne prioriterte dette. Ved Skolen på landet jobbet de bevisst med felles prosjekter på hele trinnet. De ønsket å være ett trinn, hvor alle skulle kjenne en tilhørighet og være trygge på hverandre. Den ene læreren fortalte om tverrfaglige prosjekter på tvers av klassene på trinnet, som et virkemiddel de tok i bruk for å styrke samholdet. Innad i klassen mente denne læreren at faste rutiner og fast struktur var viktig. Faste samlinger der elevene satt nær hverandre, så det samme, og diskuterte rundt det samme mente han var viktig for samholdet, og han var veldig bevisst på at alle skulle være en del av fellesskapet. Slike samlinger kan ha stor betydning for elevenes følelse av å være en del av klassens fellesskap og ifølge Cushner et al. (2018) vil denne tilhørigheten skape en positiv selvtilit hos elevene. Nettopp det å gi elevene et felles referansepunkt, der de ser på det samme, i dette tilfellet Supernytt, er kanskje ekstra viktig i dagens samfunn. Det er ikke lenger slik at vi kan diskutere rundt det vi så på fjernsyn i går, fordi bruken av fjernsyn har endret seg. Ved å gi alle elevene det samme referansepunktet, og legge opp til en felles refleksjon i etterkant, gir alle elever mulighet til å delta, og man kan skape en felles læringsarena der alle får en følelse

av å bidra i læringsprosessen. Ut i fra Lave og Wengers (1991) teorier om læring som sosial deltakelse i et læringsfellesskap, legges her forholdene til rette for at alle elevene kan delta, også de elevene som i første omgang er perifere deltakere. Målet må være at man gjennom felles refleksjon kan gi en meningsfull læring for alle elevene. Dette kan også ses i forhold til inkluderingsperspektivet til Florian & Black-Hawkins (2011), hvor målet er å gjøre lærestoffet tilgjengelig for alle. Da kan en slik felles samling være et godt virkemiddel. Her er det selvsagt viktig at læreren er bevisst på hvordan den responderer på elevenes ulikheter, og at den er veldig bevisst på at alle elevene gis mulighet til å delta (Ainscow & Miles, 2008a; Florian & Black-Hawkins, 2011). Læreren var tydelig på at alle hadde rett til å være sammen, og var opptatt av at elevene i størst mulig grad skulle være samlet inne i klassen, alle skulle inkluderes i klassefellesskapet. Dette var grep som ble gjort inne i klassen, elevene var i sentrum, og ifølge Nordahl et al. (2018) kan dette ses som inkludering på mikronivå. Ser vi dette i forhold til Qvortrup og Qvortrup (referert i Nordahl et al., 2018, s. 25) sin operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, legges her forholdene til rette for at alle elevene er fysisk til stede i samlingen. Alle elevene i klassen satt samlet da de så Supernytt. I tillegg ble det lagt opp til en felles samtale i etterkant, noe som kan gi alle elever mulighet til aktiv deltakelse og dermed sosial inkludering i fellesskapet. Her kan man i forkant planlegge hva man ønsker å samtale rundt, slik at man tar hensyn til den enkeltes utgangspunkt, og man kan dermed bidra til en meningsfull læring i fellesskap. Man gir da gode vilkår for både tilpasset undervisning og inkludering. Ved at aktiviteten er tilgjengelig for alle oppfylles vilkåret om fysisk tilstedeværelse. Gir man mulighet for alle til å delta i samtalen etter sine forutsetninger så økes sjansen for at elevene kjenner en tilhørighet, og at de anerkjenner hverandre som fullverdige medlemmer i klassefellesskapet. Gjennom en slik gjennomtenkt undervisningssituasjon så kan man legge til rette for at læring og utvikling skal finne sted (Ohna, 2019).

Selv om elevene kommer med innspill og bidrar i læringsprosessen, trenger likevel ikke eleven å føle seg som en del av fellesskapet, aktiv deltakelse fører ikke automatisk til sosial inkludering. Midthassel (2011) hevder at elevenes forhold til medelevene er avgjørende for den sosiale inkluderingen, og Arnesen, referert i Midthassel (2011, s. 134) sier at elevens følelse av å være inkludert har sammenheng med deres forhold til medelevene, dermed er læreren avhengig av at elevene spiller på lag, og at de tar imot muligheten til å bidra aktivt, samtidig som de anerkjenner medelevenes deltakelse. Ohna (2019) mener at det handler om å skape gode vilkår for deltakelse. Også han trekker frem viktigheten å tilhøre et fellesskap, at

det handler om elevenes egen følelse av tilhørighet, og at dette har sammenheng med å bli anerkjent. Dette mener jeg underbygger Dysthes (2001) påstand om at å inkludere elevene i klassemiljøet er like viktig som selve undervisningen.

Også på makronivå kan man gjøre mye for å styrke fellesskapet innad i klassen og på tvers av klassene. Det hele handler om å skape et inkluderende samfunn og samtidig øke kvaliteten i utdanningssystemet. Her kan skolen være et viktig bidrag ved at de setter inkludering som et overordnet pedagogisk prinsipp (Kunnskapsdepartementet, 2019, Nordahl et al., 2018). Ifølge Ainscow & Miles (2008) vil man, ved å flytte noen av skolens aktiviteter til arenaer utenfor skolen, bedre samarbeid mellom skolen og samfunnet. Byskolen utnyttet sitt handlingsrom ved å inngå et samarbeid med bydelens bibliotek, hvor bibliotekaren var behjelpelig med å finne riktige bøker til elevene. Skolen på landet hadde en egen kompetanseplan, hvor ulike aktiviteter utenfor skolen skulle bidra til å styrke fellesskapet. Dette kunne være turer til ulike muséer, sykkelturner eller fjellturner. Her utnyttet lærerne handlingsrommet sitt ved å ta i bruk arenaer utenfor skolen for å nå et mål. Den ene læreren uttrykte at man utenfor skolen fikk andre relasjoner og erfaringer, og dette var med på å styrke fellesskapet i klassen og på trinnet.

5.1.2 Faglig opplegg

En av lærerne fortalte om hvordan hun opplevde at en felles oppgave kunne være samlende for klassen. Hun arrangerte mini-ol, og opplevde at dette skapte stort felles engasjement, hvor elevene heiet hverandre frem og hjalp hverandre med oppgaveløsning. Ut ifra det sosiokulturelle perspektivet kan man anta at det oppsto god læring i dette samspillet mellom elevene. Ved at de samarbeidet og hjalp hverandre med oppgaveløsning kunne de dra nytte av hverandres erfaringer, og kanskje dra lærdom fra det sosiale samspillet (Imsen, 2005). Man kan her se klassen som et praksisfellesskap, hvor alle elever gis mulighet til å delta. I første omgang er kanskje noen av elevene tilstede som en perifer deltaker (Lave & Wenger, 1991). Etter hvert vil den gjerne ta lærdom fra de andre elevene, og sakte men sikkert ta del i den felles aktiviteten. Ved å variere aktivitetene kan elevene være perifer deltaker i én aktivitet, og i sentrum i andre aktiviteter. Dette viser hvordan man i et klassefellesskap kan utnytte sitt handlingsrom ved å dra nytte av elevenes ulike kompetanser for å drive læringen fremover, og hvor viktig et godt læringsfellesskap er for elevenes læring, særlig når man vet at deres læring blir påvirket av medelevenes kunnskaper og erfaringer (Dysthe, 2001; Kroksmark & Sjøbu, 2006). Fra et inkluderingsperspektiv viser dette hvordan lærerne kan utnytte sitt handlingsrom konkret i undervisningen for å skape fellesskap og tilhørighet, og i dette tilfellet lot elevene

seg engasjere og tok aktiv del i læringsaktiviteten, de heiet hverandre frem, noe som kan tyde på at alle ses som fullverdige medlemmer i fellesskapet, i tillegg hjalp de hverandre med oppgaveløsninger, noe som kan legge til rette for både individuell utvikling og læring gjennom sosial samhandling (Ohna, 2019).

En smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring blir av Bachmann & Haug (2006) forklart som konkrete grep og tiltak man gjør i undervisningen, som er direkte knyttet til den enkelte elev. Lærerne i denne studien mente at de har mange gode hjelpemidler for å tilpasse undervisningen til den enkelte. Thygesen et al. (2011) mener at undervisningen skal holde så høy standard at man ikke trenger å ta elevene ut fra klassen, og dette var noe lærerne i størst mulig grad tilstrebet, de ønsket å gjøre tilpasningene innenfor klassens fellesskap. I stor grad var det tilpasninger i form av differensierte oppgaver lærerne benyttet, men da inne i klassen. I følge Idsøe (2014) er bruken av differensierte oppgaver den vanligste formen for individuell tilrettelegging, og i stor grad består dette i å gi elevene ulike valgmuligheter. Lærerne fortalte at begynnelsen av timen ofte startet likt for alle elevene, mens man senere fikk oppgaver som var mer tilpasset. Her fikk elevene også mulighet til å velge oppgaver etter interesser, og ifølge Idsøe (2014) må dette tas hensyn til når man planlegger undervisningen. Bugge (2019) hevder at differensiering handler om å legge til rette for deltakelse for alle, at alle gis mulighet til deltakelse ut fra sitt ståsted. Lærerne ved Skolen på landet mente de hadde gode rutiner for å planlegge for elevene på forhånd, og at de jevnlig snakket om elevtilpasninger slik at alle tenkte likt. Dermed kunne de være i forkant og planlegge etter elevenes behov. I forhold til lærernes kompetansenivåer kan dette settes i sammenheng med lærere på K2-nivå, hvor undervisningsplanlegging gjøres i fellesskap. Idsøe (2014) mener det er dette differensiering handler om, å ta vare på læringsbehovet til hver elev, samtidig som man må ta hensyn til klassen som helhet. Den ene læreren løste dette ved å la alle elevene jobbe med den samme arbeidsblomsten, målet var at dette skulle skape fellesskapsfølelse, samtidig som elevene fikk oppgaver tilpasset sine behov. Denne læreren brukte også bildekort i undervisningen. Dette var tiltenkt elever med et annet morsmål enn norsk. Dermed fikk elevene inn begreper både gjennom språk og bilder. Denne læreren opplevde at dette også var positivt for de andre elevene, og dette viser hvordan en tilpasning som kanskje er helt nødvendig for noen, også kan være bra for hele klassen, og i og med at hele klassen får ta del i denne enkle tilpasningen, så blir det ikke synlig hvem denne bildehjelpen egentlig er ment for. Her møter man hele mangfoldet av elever, og begrepene gjøres tilgjengelig for alle. Man forhindrer at noen holdes utenfor fordi de ikke forstår språket fullt ut, men sørger heller for at alle blir inkludert og får

ta del i den historien som læreren forteller. Gjennom en slik enkel tilpasning, mener jeg, at denne læreren utnyttet handlingsrommet sitt godt, og så ikke språket som en begrensning, men som en mulighet til å gjøre undervisningen mer levende. For enkelte lærere kan nok en klasse med flere elever som har annet morsmål enn norsk i utgangspunktet kjennes krevende. Man føler at man gjerne har et innskrenket handlingsrom. Men greier man å rette fokus mot de hjelpemidler man faktisk har tilgjengelig, og at man hele tiden skal tilstrebe å gjøre undervisningen forståelig for alle, så kan man med slike enkle grep utnytte det handlingsrommet man har. Dette kan gjerne ses som en inkluderende pedagogikk. I følge Florian & Black-Hawkins (2011) handler inkluderende pedagogikk om å gjøre lærestoffet tilgjengelig for alle, og å unngå evnemerking. I stedet kan man skape en tilhørighet, der hele klassen i fellesskap hører en historie, og alle forstår det som blir fortalt. Forhåpentligvis kan dette gi en positiv selvtillit til de barna som kanskje strever med språket, de slipper å bli tatt ut, de får ta del på lik linje med de andre, og samtidig lærer de kanskje noen nye begreper (Cushner et al., 2018). Dette er et godt eksempel på hvordan individuelle hensyn ikke trenger å sette begrensninger for den kollektive læringen, og det viser hvordan man innenfor klassens fellesskap kan legge til rette for individuell utvikling (Bugge, 2019).

5.1.3 Disponering av lærerressurser

Samtidig som man skal være opptatt av klassen som helhet, så forventes det at lærerne skal ta vare på læringsbehovet til hver elev, både de som strever og de som trenger større utfordringer (Idsøe, 2014). Dilemmaet mellom enkelteleven og fellesskapet ble særlig tydelig i forhold til de sosiale utfordringene. Den ene læreren uttrykte at hun ofte kom i skvis, hvor hun måtte velge mellom den ene eller de andre. Å være sosialt inkludert handler om å være en del av et fellesskap, det handler om anerkjennelse, at du tilhører et fellesskap og blir anerkjent for den du er (Ohna, 2017). Men når det sosiale samspillet ikke er på plass? Når elevens sosiale utfordringer står i veien for å bli inkludert og anerkjent av de andre elevene? Hvordan kan lærerne løse disse utfordringene? Fra gammelt av ble «vanskelige» elever luket (Thuen, 2010), i dag kan en lærer møte hele spekteret av elever i en og samme klasse. I slike tilfeller kan man gjerne føle seg handlingslammet, og ute av stand til å dekke behovene til hver enkelt elev. Da kan det være en fordel å kunne spille på flere lærere. Dette gir et større handlingsrom til å vise omsorg for enkelteleven, samtidig som behovene til resten av klassen blir ivarettatt. Det bør heller ikke være slik at man alltid skal tilstrebe å holde enhver elev inne i klasserommet, i enkelte tilfeller kan det være til beste både for den enkelte og for fellesskapet å dele klassen opp. Elevenes psykososiale helse blir satt i sammenheng med deres faglige utvikling (Midthassel, 2011). Lærerne i studien var veldig tydelige på at de så en klar

sammenheng mellom det sosiale og det faglige, de som slet sosialt, slet også i stor grad faglig. Dette kan forklare hvorfor både lærerne og skolen jobbet så mye for å skape et godt sosialt læringsfellesskap.

Lærerne i studien mente at større lærertetthet var et godt virkemiddel for lettere å kunne tilpasse til den enkelte. Å ha kunnskaper om elevenes ulike behov blir i den nye læreplanen presisert som særlig viktig for å kunne tilpasse undervisningen til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 17–18), og Idsøe (2014) poengterer at man må ta hensyn til elevens interesser og arbeidsmåter når man planlegger undervisningen. Lærerne utnyttet handlingsrommet sitt til å planlegge sammen i forkant, de fortalte om felles trinnmøter, hvor de i fellesskap planla dagene og ukene, men det var læreren som hadde ansvar for faget som planla undervisningen, mens spesialpedagogen eller medlæreren tilpasset til «sine» elever. For å kunne utnytte tolærersystemet optimalt så kreves det at begge lærerne er likestilt i undervisning og planlegging, og at deres individuelle kvalifikasjoner utnyttes til fordel for hele elevgruppen (Pratt et al., 2017). Formålet er at to eller flere lærere inne i klassen skal forbedre prestasjonene til de elevene som trenger det mest (Hannås, 2017; Sweigart & Landrum, 2015). Alle lærerne fremhevet at høy lærertetthet var viktig for å kunne gjøre tilpasninger på en god måte. En av lærerne mente at de fikk tatt tak i mye bare ved å være tilgjengelig, dette er noe Pratt et al. (2017) også fremhever som en fordel, at lærernes ulike kvalifikasjoner kan utnyttes til fordel for elevene, dette kan gi de et større handlingsrom. Ved Byskolen hadde de et godt samarbeid med spesialpedagogen, denne var knyttet opp mot enkeltelever, men når det lot seg gjøre så utnyttet de også denne ressursen mot flere elever. Blant lærerne ble det også sett som positivt at de hadde større handlingsrom i forhold til å ta elever ut i mindre grupper ved behov. Her stilte lærerne seg positiv til å ta elevene ut, selv om hensikten i utgangspunktet skal være å lettere kunne gjøre tilpasninger inne i klassen. En slik gruppeinndeling ser man også i Hannås (2017) sin forskning, hvor både lærere og elever var positive til gruppeinndeling etter nivå. I KL 20 er det en forventning om at tilpasset opplæring i størst mulig grad gjennomføres innad i klassen, på samme tid blir det gitt rom for å ta i bruk ulike metoder for å ivareta elevenes faglige og sosiale behov (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 17–18). Det å ha et større handlingsrom blir av Bjørnsrud (2014) sett som en viktig følge av det å ha større lærertetthet, og hvis man ved å dele klassen kan gjøre undervisningen mer virkelighetsnær og variert, slik at tilpasningen blir bedre for den enkelte elev, så kan deling av klassen ses som positivt. Lærerne ved Skolen på landet poengterte at de ikke hadde faste

inndelinger, og dette kan ses som gunstig i forhold til å ta vare på elevenes følelse av tilhørighet i klassen.

Det lærerne fremhevet som krevende, var det å vite hva elevene egentlig trengte hjelp til i undervisningssituasjonen, det å fange opp mestringsopplevelsen, eller mangel på mestring, var noe lærerne ønsket mer kunnskap om. Hvordan oppdage elevens interesser og faglige nivå? De syntes det var vanskelig å vite om de skulle presse eleven, eller lokke eleven. En av lærerne uttrykte at det var dette de løp rundt og prøvde å forstå, hvor var elevene i sin læring? Når trengte de ekstra hjelp? Hvordan kan man tilpasse undervisningen når man ikke vet hva elevene egentlig strever med? Det er dette som gjør undervisning så krevende, man kan ikke vite når læringen skjer, og man kan ikke styre hva som blir lært. Man kan legge til rette for læring ut fra hvordan man tror læring skjer. Teorien om den proksimale utviklingssonen gir oss et bilde på hvordan dette kanskje skjer, men man kan ikke vite, og man kan heller ikke se hvordan eller når læringen inntreffer. Her famler man egentlig litt i mørke, og det kan være grunnen til at tilpasninger er så vanskelig, og det kan forklare hvorfor forskning viser at å tilpasse undervisningen til den enkelte elev er noe lærere fremhever som sin vanskeligste oppgave (OECD, 2009). Dette kan være årsaken til at man ofte gir elevene ulike valgmuligheter, der eleven selv velger oppgaver etter interesse (Idsøe (2014)). Setter man dette i sammenheng med teorien om den proksimale utviklingssonen, kan man stille spørsmålsteget ved om eleven velger oppgaver innenfor sin nærmeste sone, eller om den tør å velge oppgaver som gir større utfordringer. Dette er helt avhengig av hvilken elev det gjelder, og dermed stiller det et ekstra krav til at lærerne kjenner elevene og vet når og hvor mye de kan presse eleven. Ved at lærere er likestilt i planlegging og i undervisning, kan lærernes ulike kvalifikasjoner enklere utnyttes av hele elevgruppen (Pratt et al., 2017). I tillegg til et godt samarbeid og felles planlegging i forkant av undervisningen, vil refleksjon i etterkant ses som nødvendig for at økt lærertetthet skal fungere optimalt (Conderman, 2011). Å reflektere over undervisningspraksisen sin i fellesskap med de andre, er en god arena for kompetanseutvikling (Bjørnsrud, 2014). Dale, referert i Helle (2006, s. 31) kobler dette til kompetanse på 2. nivå, at man planlegger og vurderer sin undervisning i fellesskap med sine kollegaer. Hvorvidt lærerne hadde handlingsrom til refleksjon i etterkant av undervisning kommer ikke frem i denne studien, men dette er noe som det absolutt bør legges til rette for, fra ledelsens side, og det bør ha en høy prioritet hos lærerne.

Lærerne kan gjøre mye, og de skal gjøre det de kan for at elevene skal føle seg som en del av fellesskapet, skolen skal tilpasse seg elevene, men samtidig er det en forventning om at

elevene selv bidrar som en aktiv deltaker i fellesskapet (Bjørnsrud, 2014). Cushner et al. (2018) konkluderer med at elevenes læring kan påvirkes, men ikke kontrolleres av lærerne, og som en av lærerne uttrykte så var det ulike faktorer de ikke kunne styre, når elevene ikke ville være i ro, når de ikke ville sitte på plassen sin, en stadig uro som gikk ut over konsentrasjonen og læringsmiljøet til alle. For å kunne stå i dette hver dag, og samtidig leve opp til idealet om en inkluderende skole hvor alle får undervisning tilpasset sine behov, kan det være en trøst at man kan se det som en kontinuerlig prosess, slik Ainscow & Miles (2008) og Florian & Black-Hawkins (2011) uttrykker det, det skal være et ideal, noe du skal jobbe mot, hele tiden, motarbeide ekskludering og hele tiden ha troen på at du kan gjøre en forskjell.

5.2 Profesjonsutvikling

5.2.1 Ledelsens rolle

I ny overordnet del av læreplanverket blir det stilt særlig krav til ledelsen og deres ansvar for å følge opp og styrke lærerne i de utfordringene de kan støte på i hverdagen, det blir presisert at ledelsen har det overordnede ansvaret for både elevenes og lærernes kunnskapsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20). Den ene læreren fant god støtte fra ledelsen. Hun opplevde at hun ble sett, og at hun fikk hjelp og veiledning hvis hun hadde behov for dette. I tillegg hadde denne skolen valgt PALS som innsatsmodell. Dette valget ble, ifølge læreren, gjort i samråd med personalet. Ved å gjøre de ansatte delaktige i slike avgjørelser øker du sjansen for en god oppslutning, og dette er særlig viktig for å unngå at det blir sett på som et pålegg som kommer ovenfra. Det må oppleves som relevant og man må skape en felles interesse slik at alle sikter mot et felles mål (Elstad et al., 2014; Hargreaves et al., 2012). Det var tydelig at denne læreren fant god støtte i å bruke PALS, og dette var noe hun fant verdifullt og så det absolutt ikke som et pålegg fra ledelsen.

Ifølge Persson og Persson (2012) handler godt lederskap om å være aktiv og synlig i virksomheten, og ved Skolen på landet var ledelsen i perioder jevnlig tilstede på trinnene. De kunne dermed se hvilke utfordringer lærerne daglig støtte på, og samtidig opparbeide en større forståelse for lærernes dilemmaer. En felles forståelse kan føre til en større tillitt til ledelsen, og det å bygge tillit, samt å være oppmerksom på de utfordringer lærerne møter i hverdagen er et av ledelsens ansvarsområder (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20). I tillegg vil ledelsen, ved å legge til rette for en felles refleksjon over lærernes undervisningspraksis, skape gode vilkår for kompetanseutvikling (Bjørnsrud, 2014). Her lå forholdene absolutt til rette for felles kompetanseutvikling, ledelsen viste at de tok sitt ansvar for å følge opp og styrke lærerne ved å være synlig tilstede på trinnet, i tillegg hadde de satt av tid til felles

refleksjon i etterkant, hvor de i fellesskap kunne diskutere rundt ulike pedagogiske utfordringer, dette kan være en god arena for å skape en felles forståelse av de utfordringer man møter i skolehverdagen. Hvis denne arenaen i tillegg hadde blitt brukt til å diskutere pedagogikk utover de daglige utfordringene så kunne dette vært en god mulighet for å bedre lærerens kompetanse på K3-nivå. Dette er noe den ene læreren etterlyser. Han ønsker mer forskningsorienterte diskusjoner, han ønsker at de diskuterer mer pedagogikk. Likevel ser det ut til at de holder seg på K1 og K2 nivået, det er de daglige utfordringene det diskuteres rundt, det som skjer her og nå. Dette kan forklare hvorfor norske lærere er gode på K1 og K2, og etterlyser videreutvikling på K3-nivå. Så lenge diskusjonene ikke løftes opp til et fugleperspektiv, der man legger forskning til grunn for sine diskusjoner, så forblir man på nivå 1 og 2. Skal man få flere lærere opp på K3-nivå, så kan man, slik Dale, referert i Helle (2006, s 33) hevder, øke lærernes pedagogiske kunnskaper. Det trengs kunnskap om hvorfor forskning er viktig, og hvordan denne kunnskapen kan utnyttes til å gjøre skolehverdagen best mulig for alle elever.

Bunting (2014) gir skolen som organisasjon ansvaret for å skape felles holdninger og verdier blant de ansatte, slik at enhver elev gis mulighet til faglig og sosial utvikling, og ifølge Senge (1999) må skolen selv være en lærende organisasjon. Lærernes læring står i sentrum, og det kreves en god ledelse for å utvikle gode læringsfellesskap (Aas, 2013). Ved Byskolen ble all fellestid nå brukt til fagfornyelsen, og ledelsen hadde ansatt en egen lærerspesialist som kun skulle jobbe med dette. Utover det var det lite tid til forskningsorienterte diskusjoner, møtetid ble brukt til å diskutere hvordan de skulle løse de daglige utfordringene. Dette samsvarer med Irgens antakelser i Hannås (2017, s. 121), hvor man ser tendensen til at utviklingsprosjekter nedprioriteres til fordel for kortsiktige mål. Det er naturlig at innføring av nye læreplaner har høy prioritet, og at dette absolutt kan ses som en kompetanseutvikling og at det dermed «tar» av fellestid som ellers ville blitt benyttet til andre former for pedagogiske diskusjoner. De daglige utfordringene er det vanskeligere å prioritere bort. Dette er et godt eksempel på hvordan ytre rammer virker inn på lærernes og skoleledernes daglige virke (Elstad et al., 2014). Innføring av nye læreplaner er noe man må forholde seg til, dette er viktig kunnskap som lærerne må besitte for å kunne utnytte sitt didaktiske handlingsrom, men her er også kunnskap om utviklingsarbeid viktig (Berg og Wallin, referert i Helle, 2015, s. 31). Da er det en tankevekker at dette ofte er noe som blir prioritert bort.

Ved begge skolene var det faste trinnmøter og fellesmøter hver uke. Her legges det dermed til rette for at lærerne kan dele erfaringer og utvikle sine kunnskaper i fellesskap. Dette skal,

ifølge Elstad et al. (2014), være en suksessfaktor i forhold til skoleutvikling. Ledelsen la her til rette for felles kunnskapsdeling, likevel satt lærerne i studien igjen med følelsen av at disse møtene i hovedsak dreide seg om hvordan de skulle løse de daglige utfordringene. Selv om ledelsen tydeligvis prøvde å skape et godt samarbeid med lærerne, de var synlige og de satte seg inn i lærernes utfordringer, så var det lite tid til didaktiske refleksjoner og faglige diskusjoner. De ansattes læring er nødvendig for at organisasjonen skal lære, og det trengs kvalifiserte lærere for å sikre en god undervisning (Hargreaves et al., 2012; Senge, 1999). I dette tilfellet kan det se ut til at en presset skolehverdag, både for lærerne og ledelsen, kom i veien for gode fagdidaktiske refleksjoner og tid til ettertanke. Igjen ser vi eksempler på hvorfor lærere, ifølge Dale, referert i Helle (2006, s. 33), er gode på K1 og K2, men mangler kunnskaper på K3-nivå. Dermed er det vanskelig for skolen å være en lærende organisasjon, fordi man aldri finner tid til å løfte diskusjonene opp på et pedagogisk og forskningsorientert nivå, og målet om å gjøre undervisningen bedre for elevene blir vanskeligere å realisere.

Hargreaves et al. (2012) hevder at et godt samarbeid blant personalet vises igjen i bedre elevresultater, og at statistikker skal brukes til informasjon, men ikke til å styre undervisningen. Likevel opplevde lærerne at ledelsen brukte resultatene etter nasjonale prøver som utgangspunkt når de la planer. Lærerne mente at det lå mer i et trinn enn resultatene etter nasjonale prøver, og de opplevde at ledelsen selv la føringer for hvordan lærerne skulle legge opp undervisningen. Lærerne mente at tiltakene som ble satt i gang var «brannslukking», at de hele tiden var på etterskudd. Hvis man ikke greier å utnytte informasjonen fra nasjonale prøver til å få i gang god skoleutvikling, vil man kun få en enkeltsløyfet prosess, hvor man prioriterer bort langsiktig skoleutvikling til fordel for de kortsiktige målene (Argyris og Schön, referert i Helle, 2015, s. 87, Irgens, referert i Hannås, 2017, s. 121). Skal man lykkes med en langsiktig skolefremgang, vil man lettere lykkes hvis man viser tiltro til sine ansatte og lar de ta del i skolens utvikling (Persson & Persson, 2012). Ved å utnytte lærernes kunnskaper om elevene, kan man kartlegge prosessen. Dermed kan man få en dobbeltsløyfet prosess, som igjen kan føre til en langsiktig kollektiv utvikling blant lærerne (Helle, 2015)

5.2.2 Kollektiv utvikling

Lærerne etterlyste mer kompetanse, mer kunnskap om det de står i, og som både Thygesen et al. (2011) og Bjørnsrud (2014) påpeker, så trengs det en betydelig pedagogisk kompetanse for å dekke behovene til hele elevmangfoldet, og dermed leve opp til idealet om en inkluderende skole og et inkluderende klasserom. Gode pedagogiske kunnskaper er kanskje ekstra viktig i

dag når alle elever skal inkluderes i skolen. Tidligere løste man mange av de pedagogiske utfordringene ved å stenge enkelte elever ute fra «normalskolen», og helt fram til 90-tallet var det elevene som skulle tilpasse seg skolen. Dette har heldigvis endret seg, nå er det skolen som skal tilpasse seg mangfoldet av elevene, og dermed stilles det ekstra krav til lærerens pedagogiske kunnskaper (Michelet, 2020, Thuen, 2010). Skal lærerne utvikle sine pedagogiske kunnskaper, så må man se kompetansehevingen som en prosess over tid, og dette stiller krav til et godt profesjonsfelleskap (Bjørnsrud, 2014). Lærerne ved Skolen på landet opplevde at kollegasamarbeidet bar preg av planlegging rundt hvordan man skulle organisere dagene og ukene, det ble aldri diskutert rundt verdisyn eller læringssyn, og man tok seg sjelden tid til didaktiske refleksjoner eller pedagogiske diskusjoner. Å reflektere i etterkant av undervisning ble heller ikke prioritert. I læreplanen heter at grunnlaget for lærernes profesjonsutvikling skal bygge på forskning og erfaring, og at det er gjennom faglige samtaler og interaksjon med hverandre at god pedagogisk praksis utvikles (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 19). Ut ifra det lærerne forteller så vitner det om at slike refleksjonsmøter og faglige diskusjoner ikke forekom i særlig stor grad. Dette kan man se som en begrenset profesjonalitet, hvor lærernes arbeid i klasserommet bygger mest på erfaringsbasert kunnskap, og hvor de teoretiske perspektivene i mindre grad ligger som et bakteppe for de pedagogiske valgene som blir tatt (Evans, 2008). Det var den praktiske gjennomføringen det ble diskutert rundt. Dette underbygger Dale referert i Helle (2006, s. 33) sin påstand om at lærere savner utviklingsmuligheter på K3-nivå, og at det trengs mer pedagogisk kunnskap og mer tid til pedagogiske diskusjoner for å øke denne kompetansen. Kompetanse på K3-nivå kan ses som en utvidet profesjonalitet, og ifølge Evans (2008) vil dette oppnås ved å øke de ansattes teoretiske bakteppe slik at både teoretiske perspektiver og erfaringsbasert kunnskap ligger til grunn for de pedagogiske valg som blir tatt. Det er ledelsens ansvar å legge til rette for lærernes kunnskapsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20), og i dette tilfeller hevdet den ene læreren at ledelsen ikke prioriterte tid til didaktisk refleksjon eller pedagogisk diskusjon. Da både lærernes pedagogiske grunnsyn, samt deres erfaringer er av betydning for hvordan de utnytter sitt handlingsrom (Svingby, referert i Engelsen, 2006, s. 246), kan man anta at kompetanseheving av lærerne vil ha en positiv innvirkning på deres virke i klasserommet, og at det dermed vil komme elevene til gode.

Lærerne fant mye støtte i de faste samarbeidsmøtene de hadde hver mandag. Dette var felles trinnmøter, og det ble gjennomført ved begge skolene. Dette ble sett på som en arena hvor erfaringer kunne deles, og hvor man i fellesskap kunne finne løsninger på ulike utfordringer.

Lærerne mente de var gode til å jobbe sammen, og tenke sammen. De jobbet sjelden alene, og samarbeidet bar preg av trygghet og tillit. Ifølge KL 20 vil et samarbeid mellom lærere, både når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning, føre til en mer kreativ pedagogisk praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20). Betydningen av et godt kollegasamarbeid blir også fremhevet av Jenssen & Roald (2014), de setter dette i sammenheng med tilpasset opplæring og hevder at en felles kunnskapsutvikling skal bidra til at den enkelte lærer oppnår større innsikt i hvordan tilpasset opplæring kan planlegges og gjennomføres. Det kreves gode rutiner for å oppdage elevenes forkunnskaper, og dermed tilpasse på bakgrunn av dette (Idsøe, 2014). I følge Håstein & Werner (2014b) handler tilpasset opplæring om å legge til rette for ønsket læring. Det handler om å være bevisst på hva man ønsker å oppnå, og hvilket utbytte eleven får av undervisningen. Skal tilpasningen gi noen mening, må den kobles til innholdet i undervisningen. Lærerne i studien løste dette ved at de jevnlig satte av tid til å snakke om elevtilpasninger i forkant av undervisningen, og de mente at det tette samarbeidet kom elevene til gode. Her ble det viktigste tatt opp, slik at alle var informert og tenkte likt i forhold til om de skulle presse eller lokke eleven. Jenssen og Roald (2014) mener at et godt kollegasamarbeid kan føre til en kompetanseheving innenfor tilpasset opplæring, det kan gi økt kunnskap både i forhold til planlegging og gjennomføring. Likevel opplevde lærerne i studien at det var vanskelig å oppdage og fange opp elevens faglige nivå. Dysthe (2001) poengterer at all læring er avhengig av elevens forkunnskaper, og dette legger føringer for hvilken hjelp eleven trenger. Dermed trenger lærerne kunnskap om de erfaringer eleven allerede besitter, og når lærerne mente at denne kunnskapen var vanskelig å oppdage, så er det ikke sikkert at de tilpasningene som ble gjort, til tross for mange gode hjelpemidler, egentlig var den hjelpen elevene hadde behov for der og da. Selv om en lærer er godt forberedt i forkant, så kan man aldri forutse hva som skjer i en undervisningssituasjon. Hadde man her tatt seg tid til å reflektere i etterkant av undervisningen kunne man skapt gode vilkår for kompetanseheving (Bjørnsrud, 2014) innenfor tilpasset undervisning. I dette tilfellet kunne man diskutert rundt de tilpasninger som ble gjort, og dermed avdekket hva som fungerte og hva som ikke fungerte. Dette kunne ført til økt kunnskap om elevene, og kanskje kunne man kommet et skritt nærmere det å fange opp elevens faglige nivå?

6 Avslutning

Skolen skal ta vare på både elevenes og samfunnets behov, og det er en forventning om at skolen skal kunne håndtere de individuelle behovene, og samtidig undervise klassen som helhet (Ogden, 2004). I denne sammenheng er inkludering og tilpasset opplæring aktuelle begreper, som begge legger føringer for hvordan man skal håndtere balansegangen individ/felleskap. Thygesen et al. (2011) setter begrepene i sammenheng ved å hevde at «målsetningen for tilpasset opplæring i en inkluderende skole er at flest mulig elever skal få dekket sine opplæringsbehov innenfor det ordinære opplæringstilbudet» (s. 107). Begge begrepene har fortsatt en stor plass i KL 20, likevel finnes det ingen klare instruksjoner på hvordan lærerne skal praktisere for å imøtekomme disse kravene. Ifølge Nevøy et al. (2007) vil skolens og lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring, påvirke lærerfellesskapets arbeidsprosesser, mens Hart & Drummond (2014) og Persson & Persson (2012) konkluderer med at godt sosialt samhold i et læringsfellesskap henger sammen med god læring, de trekker frem viktigheten av å være inkludert.

Denne studien retter søkelyset mot ulike grep lærerne kan gjøre i undervisningen for å tilrettelegge for den enkelte, og samtidig undervise klassen som helhet. Den ser også på hva lærerne opplever som støttende i dette arbeidet. Studien viser at lærerne jobber mye for å skape et godt fellesskap i klassen, de legger opp til mye tverrfaglig samarbeid, og de benytter seg av ulike arenaer utenfor skolen for å styrke klassens fellesskap, dette har høy prioritet. I tillegg har lærerne mange gode hjelpemidler for å tilrettelegg for den enkelte elev, særlig i form av differensiert oppgaver og ved å ha flere lærere inne i klassen. For videreutvikling og daglig støtte blir et godt og tett samarbeid fremhevet som viktig, i tillegg til faste trinnmøter hvor de kan planlegge i fellesskap. Det ble også poengtert hvor viktig det var med støtte fra ledelsen.

6.1 Veien videre

Det som også kom frem i denne studien, var at lærerne etterlyste mer kunnskap, de ønsket kunnskap om de utfordringene de møter i det daglige. Ifølge Bjørnsrud (2014), er refleksjon i etterkant av undervisningen en god arena for kompetanseutvikling, dette var noe lærerne ikke benyttet seg av. I tillegg opplevde lærerne at ledelsen, selv om de var synlig og la opp til felles refleksjonsmøter, ikke utnyttet disse møtene til pedagogiske diskusjoner og samtaler rundt elevsyn og læringssyn, noe som, ifølge Hargreaves et al. (2012) er viktig for de ansattes kompetanseutvikling. Dette kan forklare hvorfor mange lærere etterlyser kompetanse på K3-nivå, for som Dale, referert i Helle (2006, s. 33) hevder, så det trengs mer pedagogisk

kunnskap og mer tid til pedagogiske diskusjoner for å videreutvikle profesjonens kunnskapsbase.

Som en forlengelse av dette, kunne man dermed forsket videre på hvordan både lærere og ledelsen kunne utnyttet handlingsrommet sitt, slik at man fikk gode rutiner for å prioritere kompetanseutvikling i tillegg til de daglige utfordringene. En aktuell problemstilling kunne vært: *Hvordan skape gode vilkår for profesjonelle læringsfellesskap blant skolens personale?* For som Senge (1999) uttrykker det, så er de ansattes læring nødvendig for at organisasjonen skal lære.

Litteraturliste

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *PROSPECTS*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda Møreforskning Volda.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bugge, H. E. (2019). Samtaler om læring som grunnlag for deltakelse. I A. Nevøy & L. Helle (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. 65-84). Oslo: Gyldendal.
- Bunting, M. (2014). Lik utdanning for alle? I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring forskning og praksis* (s. 201–216). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Conderman, G. (2011). Middle School Co-Teaching: Effective Practices and Student Reflections. *Middle School Journal*, 42(4), 24–31. <https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461771>
- Cushner, K., McClelland, A., & Safford, P. (2018). *HUMAN DIVERSITY IN EDUCATION*. MCGRAW-HILL EDUCATION.
- Dale, L. E., & Wærness, J. I. (2006). *Differensiering og tilpasning i grunnpoplæringen: Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elstad, E., Helstad, K., & Mausehagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17–38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Evans, L. (2008). PROFESSIONALISM, PROFESSIONALITY AND THE DEVELOPMENT OF EDUCATION PROFESSIONALS. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gilje, N., & Grimen, H. (2001). Hermeneutikk: Forståelse og mening. I *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hannås, B. M. (2017). *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet: Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis*. Gyldendal akademisk.
- Hanssen, B. (2008). Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess: Men det er ikke så lett som det høres ut til, for det er så mye det kommer an på. *En lærende skole*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/artikkelstafett/utvikle_en_organisasjon.pdf
- Hargreaves, A., Shirley, D., & Fredheim, E. (2012). *Den fjerde vei en: inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Hart, S., & Drummond, M. J. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free from Determinist Beliefs about Ability. I L. Florian (Red.), *Thea SAGE Handbook of Special Education* (s. 439–457). SAGE Publications.
- Hattie, J. (2010). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.
- Helle, L. (2006). *Rom for handling. Skoleutvikling i et helhetsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helle, L. (2015). Fra prosjektarbeid til nasjonale prøver. I S. Sunnanå (Red.) *Skolehistorisk årbok for Rogaland 2015* (s.84-90). Stavanger: Skolemuseumslaget i Rogaland
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden innføring: i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2014). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Krokmark, T., & Sjøbu, A. (2006). *Den Tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. nr. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordic Studies in Education*, 25 (1), 3–15.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Maxwell, J., A. (2009). Designing a Qualitative Studie. I D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2nd ed, s. 214–253). SAGE Publications.
- Michelet, S. (2020). *Klassen som fellesskap 2—Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning*. Cappelen Damm
- Nevøy, A. (2019). En skole for alle—Og en pedagogikk for inkludering. I A. Nevøy & L. Helle (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. 20–39). Oslo: Gyldendal.
- Nevøy, A., Moen, V., & Ohna, S. E. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring— En gyldig mulighet eller en foreldet drøm? *I Norsk pedagogisk tidsskrift*. 91(4) s. 329-342. Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J.,... Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget

- OECD. (2009). *Are Europe's teachers getting enough training?* Brussel. Hentet fra https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_09_1808
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ohna, S. E. (2019). Tilpasset opplæring og elevers deltakelse i ungdomsskoleklasserommet. I A. Nevøy & L. Helle (Red), *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. 43–63). Oslo: Gyldendal.
- Opplæringslova. (2016). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse: - Att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., & Patterson, A. L. (2017). Co-planning in Co-teaching: A Practical Solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243–249. <https://doi.org/10.1177/1053451216659474>
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmet.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A guide to the Principles of Qualitative research* (4. utg.). SAGE Publications.
- Sweigart, C. A., & Landrum, T. J. (2015). The Impact of Number of Adults on Instruction: Implications for Co-Teaching. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 22–29. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919139>
- Säljö, R. (2016). *Læring—En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Oslo: Fagbokforlaget
- Thuen, H. (2010). Skolen—Et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 273–287.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Lansing Cameron, D., & Kovac Bobo, V. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 103-114
- Witteck, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen akademisk.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Kvittering med godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Obligatorisk egenerklæring

Vedlegg 1: Intervjuguide

1 Før intervju:

- Gå gjennom samtykkeerklæring med informasjon om prosjektet
- Avklare at det er frivillig å delta, man kan trekke seg når som helst
- Presisere at alt innsamlet materiale blir anonymisert, og at data lagres og slettes i henhold til NSD's retningslinjer
- Be om godkjenning til å ta opp intervjuet
- Høre om vedkommende ønsker å ta opp noe før opptak settes i gang

2 Intervju

(2.1 Generelt)

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilket trinn jobber du på?
- Er du kontaktlærer?

2.1 Om undervisning

2.1.1 Tilpasset opplæring og pedagogisk differensiering

- Hvordan jobber du og dine kolleger for å tilpasse undervisningen til elevenes ulike faglige nivå?
- Hvilke virkemidler/metoder/redskaper bruker dere for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev?

2.1.2 Dilemma individ/felleskap

- Hvilke tanker ligger bak når dere planlegger en undervisningsøkt som skal være tilpasset hele elevmangfoldet?
- Hva er den største utfordringen i forhold til å tilpasse undervisningen til ulikt faglig nivå?
- Hvordan jobber du/dere for å ivareta fellesskapet i klassen (klassen som helhet)?

For eksempel: Bygge felles faglig plattform, felles opplevelser, felles erfaringer

- Hvordan jobber dere sammen som kolleger om dette?
- Hva må eventuelt til for at dere skal kunne tilrettelegge enda bedre?

2.4 Om ledelsen

- Hvordan opplever du at skolen som helhet støtter lærerne i jobben med å tilpasse undervisningen til hele elevspekteret?
- Hva bidrar ledelsen med for at dere skal kunne undervise klassen som helhet, og samtidig se den enkelte elev?

For eksempel: lærertetthet, kollegaveiledning, tid til samarbeid, fellesmøter...

Vedlegg 2: Kvittering fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Individuelle og kollektive hensyn - en balansegang

Referansenummer:344414

Registrert: 19.12.2019 av Merete Sagen Slåtten - ms.slatten@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon: Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat): Jorunn Thortveit, jorunn.thortveit@uis.no, tlf: 40234124

Type prosjekt: Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student: Merete Sagen Sælevik, mereteslatten@gmail.com, tlf: 99034117

Prosjektperiode: 01.02.2020 - 30.09.2020

Status: 30.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1):30.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.12.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2020.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. **PERSONVERNPRINSIPPER** NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun

behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfylder lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

UNIVERSITETET I STAVANGER

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

Obligatorisk erklæring

Eg/vi stadfestar hermed at innlevert skriftleg arbeid i emne nr.:

MUTMAS-1 19-H

__ Masteroppgave__

emnenummer

emnenamn

1. ikkje tidlegare har blitt brukt til skriftlege innleveringar ved Universitetet i Stavanger eller annan lærestad.
2. ikkje gjengir andre sitt arbeid utan at dette er oppgitt ved litteraturlisting.
3. ikkje gjengir eige tidlegare arbeid utan at dette er oppgitt ved litteraturlisting.
4. oppgir alle referansar/kjelder (også henta frå Internett) i litteraturlista.
5. markerer sitat med hermeteikn eller innrykk og viser kvar sitatet er henta frå.

Eg/vi er kjende med at brot på desse vedtektene er å oppfatta som fusk. Fusk eller forsøk på fusk vil bli handsama slik som det blir skissert i lov om universitet og høøgskular, §§ 54, nr. 1 b og 42, nr. 3.

Eg er viljug til å la Universitetet i Stavanger få rett til å bruka denne oppgåva i forskings- og undervisningssamanheng: Set eitt kryss:

Ja: x Nei:

Stad/dato: Stavanger 23.08.2020

Underskrift(er): Merete Sagen Sælevik