



# Høgskulen på Vestlandet

## Bacheloroppgave

BVP331

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	03-06-2020 09:00	<b>Termin:</b>	2020 VÅR2
<b>Slutt dato:</b>	10-06-2020 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Bacheloroppgave		
<b>SIS-kode:</b>	203 BVP331 1 H 2020 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 301

### Informasjon fra deltaker

**Tittel \*:** Hvordan kan en vernepleier bidra i den inkluderte skolen

**Antall ord \*:** 9967

**Egenerklæring \*:** Ja **Inneholder besvarelsen Nei**  
**konfedensielt**  
**materiale?:**

Jeg bekrefter at jeg har ja  
registrert  
oppgavetittelen på  
norsk og engelsk i  
StudentWeb og vet at  
denne vil stå på  
vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min \*

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



# BACHELOROPPGAVE

Hvordan kan en vernepleier bidra i den inkluderte skolen

How can a social educator contribute in an integrated school

**Kandidatnummer 301**

Bachelor i Vernepleie

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Institutt for velferd og deltaking

10.06.2020

# Forord

Denne oppgaven er skrevet ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen, på Vernepleierutdanningen. Jeg fikk interesse for temaet allerede under første uke på vernepleierstudiet, da vi hadde besøk av en vernepleier som jobber i skolen.

Han startet undervisningen med å si at noen fra klassen måtte komme fram, å stille seg på en stol og fortelle en vits. Alle i klassen snudde seg vekk. Videre sa han «Den klumpen dere fikk i magen nå, den jobber jeg med hver eneste dag». Dette satte seg i meg og dannet grunnlaget for ønsket om å undersøke hvordan en vernepleier kan bidra til et godt læringsmiljø i den inkluderte skolen.

Arbeidet med bacheloroppgaven har vært en krevende og lærerik prosess hvor jeg har lært mye om forskningsarbeid og det å skrive en akademisk oppgave. Jeg har også tilegnet meg mye kunnskap om hvordan en vernepleier kan bidra i den inkluderende skolen. Dette har vært svært nyttig for meg som en dag ønsker å jobbe som vernepleier i skolen.

Jeg vil si tusen takk til veileder for støtte, god veiledning og gode råd underveis i skriveprosessen. Jeg vil også takke respondentene da deres erfaringer la grunnlaget for oppgaven min. Til slutt vil jeg takke min samboer, venner og familie for tålmodigheten, all hjelp og støtte.

## Abstract:

The purpose of this study is to uncover how a social educator can have a positive effect on the learning environment in a school system where all students are included in their original class, despite their different needs.

This study is written based on a qualitative interview and a literature study. The informants were two primary school teachers from different schools. The focus is set on their experience of what they feel the current school system needs, in terms of extra knowledge and experience.

Furthermore, this study deals with theories about learning environment, problem behaviour, adapted teaching and “gap- modellen”. The results and discussion focuses on what the informants find challenging in an integrated school. The results from the interview are categorized into three different subjects, that was expedient to be able to present the main elements of the informants’ answers. These subjects are: relations and school management, challenges with student diversity and the need for extra competence in an integrated school. The results and discussion emphasizes the importance of good student-teacher relations. It also expresses what the teachers find challenging such as lack of resources and the struggle to help everyone, including students with special needs. The last aspect of the discussion explains the need of extra competence in an integrated school. This thesis contributes to answer how a social educator can be useful when it comes to facilitate achievements for students in an integrated school.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>5</b>
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	6
1.3 AVGRENSNING.....	6
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	7
<b>2.0 BEGREPSAVKLARING</b> .....	<b>7</b>
2.1 MANGFOLD OG DEN INKLUDERTE SKOLEN .....	7
2.2 MILJØARBEID I SKOLEN .....	8
2.3 TVERRPROFESJONELT SAMARBEID.....	8
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>8</b>
3.1 LITTERATURSTUDIE .....	9
3.2 KUNNSKAPSBASERT PRAKSIS .....	9
3.2.1 Søkestrategi.....	10
3.2.2 Kildekritikk.....	11
3.2.3 Styrker og svakheter ved bruk av litteraturstudie .....	13
3.3. KVALITATIV METODE.....	13
3.3.2 Forberedelse.....	14
3.3.3 Valg av informanter.....	15
3.3.4 Gjennomføring .....	15
3.3.5 Etterarbeid .....	16
3.4 STYRKER OG SVAKHETER VED METODE.....	16
3.5 FØRFORSTÅELSE .....	18
3.6 FORSKNINGSETIKK .....	18
<b>4.0 TEORI</b> .....	<b>20</b>
4.1 LÆRINGSMILJØ .....	20
4.2 PROBLEMATFERD .....	21
4.3 TILPASSET OPPLÆRING .....	23
<b>5.0 DRØFTNING OG FUNN</b> .....	<b>24</b>
5.1 RELASJON OG KLASSELEDELSE .....	25
5.2 UTFORDRINGER MED MANGFOLDET AV ELEVER.....	27
5.3 BEHOV FOR ANNEN KOMPETANSE.....	31
<b>6. OPPSUMMERING</b> .....	<b>33</b>
<b>7.0 LITTERATURLISTE</b> .....	<b>34</b>

# 1.0 Innledning

Alle barn og unge har lik rett til utdanning. Denne retten er regulert i barnekonvensjonen (1989, artikkel 29) som blant annet sier at utdanningen skal fremme utviklingen av barnets personlighet, teoretiske og praktiske ferdigheter. Den skal skape respekt for menneskerettighetene, fremme holdninger om fred, toleranse og vennskap. Utdanningen skal også skape respekt for egen og andres kultur. Retten er uavhengig av bosted, kjønn, sosial og kulturell bakgrunn og spesielle behov (Kunnskapsdepartementet, u.d, s.5). Formålet med opplæringsloven er blant annet (Kunnskapsdepartementet, 1998, §1-1) å sikre at *“Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng”*.

I opplæringsloven (1998, §9A-2) står det at *«Alle barn har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring»*. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og tilrettelegge for at alle opplever tilhørighet i skole og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.4). Inkludering og tilpasset opplæring er grunnprinsipper i den norske skolen og er et viktig politisk virkemiddel for å møte utfordringer knyttet til mangfoldet i elevgruppen i dag. De siste tiårene har mangfoldet i elevgruppen økt (Jenssen og Lillejord, 2009) som følge av at barn med ulike forutsetninger, diagnoser, funksjonshemninger, psykiske vansker, etnisk bakgrunn og sosiale forskjeller, inkluderes i samme klasse.

I dag har skolens vide mål ført til diskusjoner om skolens rolle, og om hvorvidt lærere alene kan imøtekomme alle kravene opplæringsloven og læreplanen stiller. Det har også blitt uttrykt behov for å få inn andre yrkesgrupper i skolen for å realisere opplæringslovens mål om utvikling av elevens faglige og sosiale kompetanse (Misund, 2017, s.12).

Under arbeidet med stortingsmelding nr. 19 ble det også lagt vekt på at skolen har behov for beredskap og kompetanse utover det pedagogiske for å imøtekomme mangfoldet av elevers forutsetninger og behov, og at det er behov for større grad av kunnskap og erfaring når det gjelder bruk av andre yrkesgrupper i norsk skole. Dette har ført til at antall barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (såkalte BSV-utdanninger) i skolen har økt. I 2015 var det ansatt ca 500 BSV-utdannede i barne og ungdomsskolen. Halvparten av

disse var vernepleiere (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015, s 5-7).

De fleste lærere i grunnskolen har høy formell utdanning og er ansatt i faste stillinger. Myndigheter og samfunnet har høye forventninger til lærerne. Situasjonen er annerledes for andre yrkesgrupper i skolen, ikke minst for BSV-utdanningene. Forventningene til disse profesjonene, fra lærere og utdanningsseksjonen generelt, er ikke like tydelig. De er heller ikke omtalt i verken lov eller forskrift. Det innebærer at de ofte arbeider som ufaglærte og som assistenter, noe som igjen kan bety at kompetansen deres ikke utnyttes på best mulig måte (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014, s. 138-139). I tillegg kan det være vanskelig for BSV'ere å finne sin rolle i skolen fordi stillingene ofte mangler stillingsinstrukser og fordi arbeidsgiver ikke alltid kjenner til BSV'ernes kompetanse (Magnus, 2013, s 3).

Stortingsmelding nr. 11. (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) om *"læreren, rollen og utdanningen"* legger vekt på at lærere møter en rekke utfordringer det kan være vanskelig å håndtere samtidig. Mange av oppgavene kan ikke læreren ta alene, og det vil derfor være behov for et samarbeid med ulike instanser.

## 1.2 Formål og Problemstilling

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan en vernepleiers kompetanse kan bidra til å skape et godt læringsmiljø i den inkluderende skolen. Jeg har valgt dette tema på bakgrunn av interesse og aktualitet. I skolen er det i dag mange elever med ulike forutsetninger og behov, og jeg ble dermed inspirert til å undersøke hvilke behov det er for supplerende kompetanse til lærerrollen, samt hvordan en vernepleier kan bidra til et godt læringsmiljø.

Med dette som utgangspunkt har jeg utarbeidet følgende problemstilling: *"Hvordan kan en vernepleier bidra til et godt læringsmiljø i den inkluderende skolen?"*

## 1.3 Avgrensning

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å omhandle barn i ordinært opplæringstilbud i barneskolen. Siden jeg er vernepleierstudent har jeg også valgt å avgrense oppgaven til å omhandle vernepleiere, og har derfor ikke sett på andre yrkesgrupper i skolen på grunn oppgavens omfang og tidsbegrensninger. Det betyr imidlertid ikke at det bare er vernepleierens bidrag som er nyttig i skolen. Andre profesjoner kan også være betydningsfulle.



## 1.4 Oppgavens oppbygning

Denne bacheloroppgaven består av seks deler. Innledningsvis er det redegjort for tema, formål og problemstilling. I det andre kapittelet blir sentrale begrep definert. I kapittel 3 blir det redegjort for metoden jeg har benyttet under datainnsamlingen, en beskrivelse av gjennomført litteratursøk, samt styrker, svakheter, kildekritikk og forskningsetikk. I det fjerde kapittelet blir kunnskapsgrunnlaget for oppgaven presentert. Det vil her bli redegjort for relevant teori. I kapittel fem blir resultatene presentert og drøftet i lys av relevant teori fra kapittel fire. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene jeg har gjort i kapittel seks.

## 2.0 Begrepsavklaring

Det er viktig å ha en felles forståelse av sentrale begreper. I det følgende kapittelet vil jeg derfor redegjøre for sentrale begreper som mangfold og den inkluderte skolen, miljøarbeid, læringsmiljø og tverrprofesjonelt samarbeid.

### 2.1 Mangfold og den inkluderte skolen

Å være inkludert vil si å delta i skolens læringsfellesskap sammen med andre elever. Dette innebærer at den enkelte elev opplever sosial tilhørighet, samtidig som opplæringen er tilpasset evner og behov slik at eleven utvikler seg menneskelig og faglig (Læringsmiljøsenderet, 2017). Den inkluderende skolen tilpasser undervisning, læringsaktiviteter og læringsmiljø til variasjoner i elevgruppen slik at alle får en opplæring som samsvarer med sine forutsetninger. Dette innebærer at alle elever skal kunne delta i undervisningen i sin ordinære klasse (Ogden, 2015, s. 92-94).

I den inkluderende skolen er det barn med ulike forutsetninger og behov. I denne sammenheng omhandler mangfoldsbegrepet elever med ulike meninger, holdninger, etnisitet, religioner, sosioøkonomisk bakgrunn, læreforutsetninger, interesser, væremåter, kjønn, opplevelser og erfaringer (Lund, 2018). Elever har med andre ord ulikt potensiale med seg inn i en lærings situasjon (Imsen, 2015, s. 252).

## 2.2 Miljøarbeid i skolen

Miljøarbeid dreier seg om en faglig tilnærming for å påvirke rammefaktorer og individuelle forutsetninger for å fremme livskvalitet og mestring hos brukeren (Brask, Østby & Ødegård, 2016, s. 23).

Hærem (2017) definerer miljøarbeid i skolen som *“målrettet, systematisk utviklings- og endringsarbeid i samspillet mellom individ, gruppe og system”*. Målrettet, systematisk miljøarbeid betyr at miljøarbeidet bør være planlagt ut ifra spesifikke mål. I skolen kan miljøarbeidet enten være knyttet til enkeltelever, elevgrupper eller til skolesystemet.

Utvikling og endringsarbeid viser til at det i miljøarbeid foreligger et ønske eller behov om at enkeltelever eller grupper skal utvikles eller endres mot spesifikke mål. Samspillet mellom individ, gruppe og system viser til at utviklings- og endringsarbeid må forstås som en gjensidig vekselvirkning og påvirkning mellom de ulike nivåene. Hvert nivå er til enhver tid i et dynamisk forhold til hverandre (s.18).

## 2.3 Tverrprofesjonelt samarbeid

Tverrprofesjonelt samarbeid defineres av Glavin og Erdal (2013) som når flere yrkesgrupper på tvers av faggrensene arbeider mot et felles mål. Ved å dele inntrykk og erfaringer i et faglig fellesskap vil man kunne skape et helhetlig bilde som kan bidra til bedre løsninger.

Tverrprofesjonelt samarbeid er ikke nødvendigvis bare mellom ulike instanser. Det kan også være innad i skolen mellom ansatte med ulik fagbakgrunn. Ifølge Jacobsen & Thorsvik (2016) kan man lære ved å sette seg inn i andres erfaringer, og relatere disse erfaringene til situasjonen man selv står i (s. 359). Dermed kan et tverrfaglig samarbeid bidra til at ulike profesjoner lærer av hverandre. Videre kan de kombinere sin faglige kunnskap og kompetanse, slik at de kan yte best mulig hjelp de har behov for det.

## 3.0 Metode

Metoden er redskapet vårt i møte med det vi ønsker å undersøke, og den hjelper oss å samle inn nødvendig informasjonen til undersøkelsen vår (Dalland, 2017, s.52).

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført et kvalitativt intervju og et litteratursøk. I dette kapittelet skal jeg redegjøre for metodene jeg har benyttet i dette forskningsprosjektet. Avgjørelser knyttet til valg av informanter vil også bli beskrevet. Videre vil jeg redegjøre for hvordan datainnsamling og litteratursøk ble gjennomført. Til slutt tar kapittelet for seg styrker og svakheter ved anvendte metoder, samt kildekritikk og forskningsetikk.

### 3.1 Litteraturstudie

Ifølge Dalland (2012) handler et litteratursøk om få et bilde av hva som allerede er skrevet om temaet man forsker på (s.68). Ofte starter et forskningsprosjekt med en litteraturgjennomgang hvor man starter med å finne forskning som allerede finnes på området (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.105). Siden jeg har valgt å skrive om hvordan en vernepleier kan bidra i skolen startet jeg søkeprosessen med å søke etter artikler og stortingsmeldinger som sier noe om hvilke behov det er for ekstra kompetanse i skolen i dag.

En hovedregel er at man alltid skal oppsøke primærkilden (Dalland, 2017, s.171). Jeg har forsøkt å oppsøke primærkilder på litteraturen jeg har benyttet. I tilfeller hvor jeg ikke har funnet primærkilden har jeg benyttet sekundærkilden dersom jeg vurderte at den som troverdig. Videre har jeg prøvd å finne forskning og artikler som er så oppdatert som mulig. I tillegg har jeg brukt bøker fra anerkjente forfattere og bøker fra pensumlisten på studiet.

### 3.2 Kunnskapsbasert praksis

Kunnskapsbasert praksis innebærer at fagutøvere bevisst bruker ulike kunnskapskilder i praksis. Å utøve kunnskapsbasert praksis handler om å ta faglige avgjørelser basert på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og pasientens ønsker og behov i den gitte situasjonen. Målet vil dermed være å integrere kunnskap fra forskning sammen med erfaringsbasert kunnskaper og ferdigheter på en måte som fremmer brukerens ønsker og behov. Videre er det viktig at all praksis vurderes ut fra faglig skjønn gjennom vår kliniske erfaring, og gjennom etiske vurderinger (Nortvedt, Jamtvedt, Graverholt, Nordheim & Reinart, 2012, s.17-20).

Under arbeidet med denne bacheloroppgaven har det oppstått ulike informasjonsbehov. For å avgjøre om informasjonsbehovet egner seg for en kunnskapsbasert tilnærming, eller om man må gå til andre kilder for å få svar, kan det være nyttig å sortere bakgrunns spørsmål og forgrunns spørsmål (Nortvedt et al, 2012, s. 30).

Forgrunns spørsmålet mitt var dermed: *Hvilken kompetanse har den inkluderte skolen behov for?* Og i forlengelsen av det: *Hvordan kan en vernepleier bidra for å dekke dette behovet?*

### 3.2.1 Søkestrategi

Jeg begynte søkeprosessen i MeSH for å finne relevante søkeord på engelsk for: “Læringsmiljø”, “Problematferd” og “relasjon”. Videre benyttet jeg søkeordene: “Learning environment/Teaching environment”, “Problem behavior” og “relation”. Søkeordene ble kombinert med “OR” og “AND”. Jeg brukte OR mellom ord som betydde det samme og AND for å kombinere søkeord. I tillegg brukte jeg “\*” for å inkludere alle endinger av søkeordet. For fullstendig søkestrategi se vedlegg om dokumentasjon av søk (Vedlegg nr.1)

Som hovedregel bør man begynne søket så langt oppe i kunnskapspyramiden som mulig. I første omgang så jeg etter effekten av lærer- elev relasjonen, og søkte dermed etter systematiske oversikter som inkluderer forskningsstudier om effekt av tiltak. En systematisk oversikt er ifølge Nortvedt et al (2012 ) en oversiktsartikkel hvor forfatterne bruker en tydelig og systematisk metode for å finne, kvalitetsvurdere og oppsummere enkeltstudier over samme spørsmål eller tema (s. 49).

Jeg utførte søk i Cochrane library, Campbell library og Epistemonikos. Cocherane Library er en database med forskningsartikler med informasjon om effekt av tiltak for forebygging og behandling. Campbell library er en database med systematiske oversikter om effekt av tiltak innenfor sosialfeltet, psykologi, kriminologi og utdanning. Epistemonikos er en internasjonal database som inneholder kvalitetsvurderte systematiske oversikter som omhandler behandling, diagnose, prognose, skade og etiologi (Helsebiblioteket, u.d).

I Cocherane gjorde jeg et Advanced Search med følgende søkeord: “Student” AND “Teacher” AND “Relation\*” AND “Learning environment” OR “Teaching environment. Det ga 16 treff, hvor ingen var relevant. Deretter benyttet jeg samme søkestrategi i Epistemonikos. Det ga ingen treff.

I Campbell Library kombinerte jeg søkeordene “Teacher” AND “Student” AND “Relation\*”. Det ga 253 treff. Deretter ekskluderte jeg alle artikler som er eldre enn 2 år. Det ga 48 treff. Blant disse fant jeg en systematisk oversikt kalt: *Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools*. (Filges, Schmidt & Nielsen, 2018). Artikkelen undersøker hvilken effekt mindre klassestørrelser har for elevers akademiske prestasjoner. For å kritisk vurdere denne artikkelen har jeg brukt helsebibliotekets sjekklister for kritisk vurdering av systematiske oversikter. (se vedlegg nr. 2) Til tross for at jeg i Campbell Library fant en artikkel jeg kunne bruke, ønsket jeg å søke videre for å se jeg fant flere nyttige artikler.

Grunnet COVID - 19 har det vært vanskelig å få tilgang til systematiske oversikter og forskningsartikler hjemmefra da jeg ikke har klart å logge inn. Jeg har i tråd med kunnskapspyramiden begynt søkeprosessen med å søke høyt oppe i kunnskapspyramiden. Deretter har jeg jobbet med nedover til enkeltstudier, som ligger nederst. I google scholar kombinerte jeg søkeordene “Student-teacher relation” og “Norway”. Det første treffet jeg fikk var artikkelen “*Factor Structure of the student- teacher relationship scale for norwegian school-age children explored with confirmatory factor analysis*” (Drugli & Hjemdal, 2012). Hensikten med artikkelen var å undersøke gyldigheten med “Student-teacher relationship scale”. Dette var ikke relevant for min oppgave. Jeg har likevull valg å implementere informasjon om lærer-elev relasjonen fra artikkelen i min oppgave.

### 3.2.2 Kildekritikk

Ifølge Dalland (2017) stilles det to krav til data. Det første er relevans, som handler om hvorvidt kilden belyser oppgavens problemstilling. Det andre er pålitelighet. Pålitelighet handler om hvorvidt arbeidet som presenteres er til å stole på (s.60). Alle kilder må gjennom en prosess hvor man sjekker om kildene er brukbare. Informasjonskompetanse omhandler vår evne til å søke og lokalisere informasjon, vurdere informasjonen kritisk med tanke på

relevans og pålitelighet. Kildekritikk handler om å finne den litteraturen som belyser problemstillingen best mulig. Videre handler det om å gjøre rede for litteraturen man benytter i oppgaven (Dalland, 2017, s.150-152).

Jeg har under arbeidet med oppgaven prøvd å benytte meg av primærkilder. Det innebærer at man undersøker hvor forfatterne som har skrevet artikkelen eller boken, har funnet informasjonen. I tilfeller hvor jeg ikke har funnet primærkilden, har jeg benyttet sekundærkilder dersom den vurderes som troverdig. For å vurdere om kilden er troverdig har jeg sett på publiseringsdato og om forfatterne er anerkjent. For å undersøke sistnevnte har jeg gjort et raskt søk for å finne informasjon om forfatteren, samt for å se hva annet forfatteren har skrevet. I tillegg til søk benyttet jeg pensumbøker og bøker skrevet av forfattere med kunnskap om faget. Eksempler på bøker jeg har benyttet er *Vernepleiefaglig teori og praksis*, *Vernepleierens kjerne roller*, *Miljøarbeid i skolen* og *Problematferd og sosial kompetanse hos barn og unge*.

I denne delen har jeg valgt å bare inkludere den systematiske oversikten "*Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools*", fordi jeg vurderte innholdet og resultatet i artikkelen som nyttig og overførbar til min oppgave.

Det er en styrke med litteratursøket at den systematiske oversikten oppfyller kjennetegnene for en god systematisk oversikt. Den har tydelige beskrivelser av formål, søkestrategi, inkluderings- og ekskluderingskriterier (Helsebiblioteket, 2016). Det er redegjort for hvordan inkluderte studier ble funnet, at de søkte etter publiserte og ikke publiserte internasjonale studier. Under søket ble det identifisert 8128 treff, hvor tilslutt 127 studier bestående av 148 artikler oppfylte inkluderingskriteriene. Deretter ble disse kritisk vurdert av gjennomgangsforfatterne.

Det er en styrke at den systematiske oversikten er fra 2018 og inkluderer flere studier fram mot februar 2017. I tillegg er studier eldre enn 2015 ekskludert. Dermed er det liten sannsynlighet for at funnene er gamle og utdatert. En annen styrke med den systematiske oversikten er at den er relevant for målgruppen min, da studien inkluderer barn opptil 12 år. I tillegg analyserer studien 55 forskjellige populasjoner fra 41 forskjellige land. Dette sier noe om utbredelsen av funnene.

Artikkelen sier ikke noe direkte om hvilken effekt mindre klasser har for elevens læringsmiljø. Det kan likevel tenkes at ettersom elever i mindre klasser øker sine prestasjoner fordi læreren har mer tid til hver enkelt vil også læringsmiljøet styrkes.

### 3.2.3 Styrker og svakheter ved bruk av litteraturstudie

Når man søker etter troverdig og pålitelig data er det en fordel å vite hvor og hvordan man skal gå fram for å finne informasjon. Jeg er ingen ekspert på å gjennomføre søk, og det kan derfor tenkes at søket kunne vært gjennomført på en bedre måte. Dette gjør at man minsker muligheten til å finne informasjon. Dette er en svakhet for min oppgave. En annen svakhet er at søkeordene jeg har benyttet er begrenset. Det kan dermed tenkes at bruk av andre søkeord kunne gitt flere treff som belyser problemstillingen på en bedre måte.

En styrke ved litteratursøk er at man kan finne systematiske oversikter, fagartikler og studier som tar for seg og vurderer flere enkeltstudier om samme tema. Slik får man et helhetlig bilde av temaet man undersøker. En annen styrke er at mange av studiene er internasjonale, slik at man kan vurdere forskjeller og likheter i ulike kulturer og land. Dette kan også være en svakhet. Jeg har liten erfaring med å lese faglitteratur og forskning på engelsk. Dermed er det mange ord jeg ikke forstår som gjør at jeg må oversette informasjonen til norsk. I denne prosessen kan man miste betydningsfull informasjon.

## 3.3. Kvalitativ metode

Jeg har også benyttet meg av et kvalitativt intervju for å besvare problemstillingen min. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er ifølge Dalland (2017) å få tak i intervjupersonenes beskrivelse av situasjonen de befinner seg i (s. 65). Jeg har benyttet et semistrukturert intervju. Det kjennetegnes ved at det gjennomføres med åpenhet, til tross for at det på forhånd er utarbeidet en intervjuguide som danner utgangspunktet for samtalen. Intervjuet ligner den dagligdagse samtalen, men har en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156-157).

Fordelen med semistrukturert intervju er at samtalen ikke er satt på forhånd, men strukturert ut fra tema. Dermed får man mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål til informantens utsagn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Underveis i intervjuet ble det også stilt oppfølgingsspørsmål for å bekrefte at det informantene sa, ble forstått riktig.

Intensjonen bak intervjuet var å få fram lærernes opplevelser og erfaringer av hvilke behov det er for ekstra kompetanse i skolen, samt se hvordan en vernepleier kan bidra til et godt læringsmiljø. For å undersøke dette har jeg valgt å intervju to lærere fra ulike skoler for å få fram hvilke utfordringer de møter og hvilken kompetanse de opplever at det er behov for.

### 3.3.2 Forberedelse

Et vellykket intervju er avhengig av at man forbereder seg godt (Dalland, 2017, s. 77). Med utgangspunkt i informasjonsbehovet mitt utarbeidet jeg en intervjuguide for å forberede meg til å gjennomføre intervjuet. Intervjuguiden inneholder 13 spørsmål. Spørsmålene er både åpne og lukkede, hvor de lukkede har oppfølgingsspørsmål for å sikre videre informasjon. I forkant av intervjuene, ble intervjuguiden gjennomgått med veileder.

For å besvare problemstillingen trengte jeg informasjon fra lærere om hvilke utfordringer de møter i skolen, og hvordan de opplever behovet for ekstra kompetanse. Intervjuguiden inneholdt spørsmål om utfordringer knyttet til mangfoldet av elever og hvordan skolen og lærere tilrettelegger undervisningen for den enkelte. Utfyllende intervjuguide kan leses i vedlegg nr. 3.

Jeg rekrutterte intervjupersoner gjennom bekjentskap hvor jeg forhørte meg med bekjente om de visste om noen med kunnskap om temaet. Dette kalles snøballmetoden, og slik er det større sannsynlighet for å finne egnede informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.51). I første omgang tok mine bekjente kontakt med de potensielle intervjupersonene. Da de bekreftet at de ønsket å delta, tok jeg selv kontakt og presenterte meg. Jeg informerte dem om tema, foreløpig problemstilling og vi avtalte tid for intervju. I forkant av intervjuet sendte jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema som informantene signerte. I informasjonsskrivet ble det redegjort for hva det innebærer å delta, hvilke områder intervjuet fokuserer på, samt hvordan personopplysninger og informasjonen fra intervjuet oppbevares underveis og i etterkant av levert bacheloroppgave. (Se vedlegg 4)



### 3.3.3 Valg av informanter

Når man velger intervjupersoner ut fra bestemte kunnskaper eller erfaringer, gjør man et strategisk utvalg. Det kvalitative intervjuet sikter på å gå i dybden og derfor må ikke antall intervjupersoner være for stort (Dalland, 2017, s. 74-76). Jeg valgte derfor å intervju to lærere med 15 og 16 års erfaring fra ulike skoler, for å undersøke om det er en sammenheng mellom opplevelsen av behov for ekstra kompetanse ved ulike skoler. For å ivareta intervjupersonenes personvern har jeg valgt å bruke fiktive navn, Even og Erik.

Til tross for at dette er en oppgave som omhandler hvordan vernepleiere kan bidra i skolen, har jeg valgt å inkludere lærere i prosjektet. Jeg har gjort dette fordi jeg mener deres opplevelse og erfaring med å håndtere et mangfold av elever er relevant for å belyse problemstillingen min om hvordan en vernepleier kan bidra til et godt læringsmiljø i den inkluderte skolen.

### 3.3.4 Gjennomføring

Grunnet situasjonen med den pågående pandemien COVID-19 var det ikke mulig å gjennomføre fysiske intervju. Begge intervjuene ble derfor gjennomført over Zoom. Det ble hverken benyttet bilde- eller lydopptak under intervjuene i henhold til personvern. Siden min oppgave ikke inneholder personopplysninger som på noen på helst måte kan spores tilbake til intervjupersonene, er ikke bacheloroppgaven min meldepliktig til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

Før intervjuet startet repeterte jeg informasjonen fra informasjonsskrivet for å understreke at intervjuet er anonymt, og at man når som helst kan trekke samtykket. Det ble også informert om taushetsplikt og oppbevaring av personopplysninger og informasjon fra intervjuet. Informantene fikk mulighet til å stille spørsmål før vi startet intervjuet, for å oppklare eventuelle uklarheter.

Intervjuene tok ca. en time. Jeg noterte essensen av det som ble sagt underveis i intervjuet. For å ordrett skrive ned utsagn, stilte jeg spørsmål om de kunne gjenta svarene sine. I etterkant av intervjuene oppramset jeg notatene for å se om jeg hadde oppfattet intervjupersonenes svar riktig.

### 3.3.5 Etterarbeid

I etterkant av intervjuet gikk jeg gjennom og bearbeidet notatene. Siden jeg ikke hadde lydopptak var det viktig å gå gjennom, analysere og finskrive notatene så fort som mulig, for å hindre at viktig informasjon ble glemt. Siden jeg hadde intervjuet på kvelden renskrev jeg notatene tidlig morgenen etter. Neste steg i prosessen var koding, eller kategorisering av intervjuuttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Hensikten med dette var å dele informasjonen fra intervjuene inn i ulike kategorier som etterhvert ble overskrifter i drøftingskapittelet. Kodingen gjorde det mulig å se forskjeller, likheter og sammenhenger i informantenes svar.

På bakgrunn av informantenes svar ble følgende kategorier utarbeidet:

- Relasjoner og klasseledelse
- utfordringer med mangfoldet av elever
- Behov for andre profesjoner i skolen

## 3.4 Styrker og svakheter ved metode

Ved å rekruttere informanter gjennom bekjentskap er det større sannsynlighet for å finne egnede informanter. Slik får intervjupersonene også tid til å tenke seg om, og er friere til å svare nei enn dersom jeg tok kontakt direkte (Dalland, 2017, s. 75). I tillegg kan det i tenkes at det er større sannsynlighet for at intervjupersonene svarer ja når noen de kjenner spør om de kan stille til intervju. På den andre siden kan intervjupersonene også føle et større press til å si ja når de blir spurt av noen de kjenner.

En styrke ved utvalget er at jeg intervjuer to lærere med lang erfaring fra feltet. Derimot arbeider lærerne på skoler hvor det ikke er ansatt vernepleiere, som kan være en svakhet. Det kan også være en svakhet at jeg ikke intervjuet vernepleiere for å se på hvordan og hvorvidt vernepleiere faktisk bidrar til et godt læringsmiljø i den inkluderte skolen.

Det er en styrke at jeg intervjuet lærere fra ulike skoler. Dermed fikk jeg sett om lærere fra ulike skoler deler felles opplevelser. Det er likevel ikke nok til å generalisere funnene, noe som kan være en svakhet for oppgaven. For at funnene i større grad skulle vært generaliserbare, kunne jeg utarbeidet et spørreskjema og sendt ut til flere barneskoler. Bruk av flere metoder kalles metodetriangulering. Metodetriangulering innebærer at

problemstillingen belyses ved hjelp av flere metoder (Røykenes, 2019). For å styrke besvarelsen kunne det vært nyttig å lage en spørreundersøkelse. På den måten ville kvalitative og kvantitative metoder med hver sine styrker, bidra til å belyse min problemstilling på en bedre måte (Dalland, 2017, s. 52). På grunn av oppgavens omfang og tidsaspektet for oppgaven har ikke dette latt seg gjøre.

Det er en styrke at jeg utarbeidet en intervjuguide på forhånd fordi jeg da stilte mer forberedt til intervjuet, i tillegg hjalp det meg å huske hvilke tema jeg ønsket å undersøke. Jeg sendte intervjuguiden til intervjupersonene på forhånd. Dette kan være en styrke og en svakhet. Det er en styrke at intervjupersonene fikk forberedt seg faglig og mentalt, slik at de kan gi utfyllende og reflekterte svar (Dalland, 2017, s. 78). Det gir også intervjupersonene mulighet til å gjøre seg opp noen tanker i forkant av intervjuet. Ulempen med å sende intervjuguiden på forhånd er at man ikke får de spontane svarene og minsker sjansen for at intervjupersonene snakker fritt.

Jeg har ikke mye erfaring med gjennomføring av intervju. Dette kan være en svakhet da det blir vanskelig å snakke fritt utover intervjuguiden, i tillegg var jeg nervøs. Dette kan også føre til at jeg mister informasjon underveis. Derimot gikk det andre intervjuet bedre, da jeg var tryggere i situasjonen. Til ettertanke burde jeg gjennomført et pilotintervju. Da dette ville gitt meg erfaring og mer trygghet i intervjusituasjonen.

Grunnet COVID-19 var det som nevnt ikke mulig å gjennomføre fysiske intervju. Dette er en svakhet da man kan miste viktig informasjon fra kroppsspråk og ansiktsuttrykk (Dalland, 2017, s. 85). Det ble heller ikke benyttet lydopptak av intervjuet. Dette er en svakhet for min oppgave da betydningsfull informasjon kan forsvinne. Ifølge Dalland (2017) er vår evne til tolke svarene avgjørende for å få resultater man kan stole på (s. 65). Når jeg gjennomførte intervju over Zoom, var jeg avhengig av min evne til å tolke svarene riktig. Jeg prøvde å løse dette ved å notere ned essensen av samtalen underveis. Dette kan være negativt da det kan være forstyrrende at det noteres under samtalen. I tillegg risikerer man å ikke få med seg alt som blir sagt. En annen svakhet er at jeg finskrev notatene fra intervjuet morgenen etter gjennomførte intervju. Viktig informasjon kan dermed ha blitt glemt. På den andre siden ga dette meg tid til å tenke over hva informantene faktisk hadde sagt.

Forskerne har alltid med seg en forforståelse inn i undersøkelsen (Dalland, 2017, s. 58). Min forforståelse kan derfor påvirke funnene fra intervjuet, fordi jeg selv tolker og skriver ned det jeg opplever som viktig. Det kan også være negativt at jeg fokuserte på det som er positivt med vernepleierens rolle i skolen. Dermed så jeg etter det som kan bekrefte min forforståelse, istedenfor å avkrefte.

### 3.5 Førforståelse

Ifølge Dalland (2017) har man alltid med seg sine fordommer og førforståelser når man undersøker noe. Det er viktig at man er bevisst på denne forståelsen. Det er lett å se etter det som bekrefter vår førforståelse, men også viktig å se etter det som kan avkrefte våre forhåndsforklaringer. Når man er klar over hvilke tanker man har om fenomenet, er det lettere å lete etter data som eventuelt kan avkrefte disse (s.58).

Jeg har valgt å skrive om hvordan vernepleiere kan bidra til et godt læringsmiljø i skolen, fordi det er aktuelt, og ikke minst et viktig tema. Min forståelse er at vernepleiere er viktige i skolen med tanke på mangfoldet av elever, og med tanke på rollene og kravene som stilles til lærere i skolen i dag. Med denne oppgaven ønsker jeg å få fram hvordan en vernepleier kan bidra til et godt læringsmiljø. Viktigheten av et godt læringsmiljø understrekes også av Bufdir (2019) som viser til at utdanning er den enkeltfaktoren som har mest å si for levekår og helse senere i livet.

### 3.6 Forskningsetikk

Forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for å vurdere om handlinger er riktige eller ikke (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 83). Forskningsetikk handler ikke minst om å ivareta personvern og sikre at de som deltar ikke blir påført skade eller unødvendige belastninger. Forskningens mål om ny kunnskap og innsikt skal ikke skje på bekostning av andres integritet eller velferd (Dalland, 2017, s. 236). For å ivareta personvernet til mine intervjupersoner har jeg anonymisert besvarelsen og skrevet resultatene slik at det ikke er mulig å identifisere vedkommende. I tillegg har jeg valgt å gi informantene fiktive navn.

Som helsepersonell har jeg taushetsplikt. Dette innebærer at jeg ikke bringer videre informasjon fra prosjektet uten at personopplysningene er anonymisert. Informantene har

også taushetsplikt. Dermed ga intervjuet bare svar med utgangspunkt i fag. Spørsmålene i intervjuguiden inneholdt ikke opplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse, politiske oppfatninger, religion, fagforeningsmedlemskap, genetiske og biometriske opplysninger med det formål å entydig identifisere noen, helseopplysninger, seksuell legning eller straffedommer (Personopplysningsloven, 2018, § art. 9 og 10).

I forkant av intervjuet utarbeidet jeg et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Et informert frivillig samtykke lages for å sikre at intervjupersonen forstår betydningen av å delta, og at deltakelsen er frivillig (Dalland, 2017, s. 240). Med frivillig menes det at intervjupersonen når som helst kan trekke samtykke, uten å oppgi grunn og uten at det gir konsekvenser for vedkommende. Skrivet inneholdt informasjon om prosjektets formål, hva opplysningene skulle brukes til, hva som skjer med opplysningene i etterkant av levert oppgave, samt mine kontaktopplysninger.

## 4.0 Teori

Teorikapittelet vil ta for seg relevante aspekter som kan ha innvirkning på oppgavens problemstilling. Jeg har tidligere redegjort for sentrale begrep og vil videre i kapittelet ta for meg temaene læringsmiljø, problematferd og tilpasset opplæring.

### 4.1 Læringsmiljø

Et godt læringsmiljø er definert av Utdanningsdirektoratet (2017) som «*de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel*». En lærer skal gjøre sitt beste for at elevene lærer så mye som mulig, og på en måte som gjør at skolehverdagen er preget av trivsel, mening og mestring. Et godt læringsmiljø kjennetegnes ved at skolen har en ledelse som kontinuerlig jobber med å forbedre ulike sider ved læringsmiljøet, i tillegg til gode rutiner for å motarbeide mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2016).

En viktig faktor som kjennetegner et godt læringsmiljø er at skolen har utviklet en god klasseledelse preget av gode relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette støttes av Munthe (2014) som sier at en lærer som organiserer læringsøktene på måter som oppleves som relevante og meningsfulle for elevene, vil bidra til at elevene i større grad engasjerer seg og utvikler gode relasjoner. Med å variere undervisningen vil man bidra til at elevene viser seg fra ulike sider og at de kan delta på forskjellige måter. Dette bidrar også til utviklingen av gode relasjoner i skolen. Interaksjonene i elevgruppen har derfor betydning for utviklingen av et godt sosialt og emosjonelt klima som fremmer læring og utvikling (s.148).

Et godt inkluderende læringsmiljø er også kjennetegnet ved at det legger grunnlaget for at elevene blir trygge, kreative og selvstendige (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er viktig med et støttende miljø som fremmer utvikling og som gjør det mulig for eleven å utvikle sin kompetanse. Arbeidet med å utvikle et støttende læringsmiljø krever samarbeid mellom lærere og andre som arbeider i skolen (Postholm, 2014, s. 14).

Et dårlig læringsmiljø kan kjennetegnes ved at elever mangler motivasjon, mobbing, bråk og uro. På nettsiden godskole gjøres det rede for ulike årsaker til bråk og uro. Det kan blant annet forårsakes av at elever ikke mestrer undervisningsformen og dermed blir sittende

uvirksomme og kjede seg. Noen elever har konsentrasjonsproblemer, mens andre elever har behov for andre rammer og tilnærminger utover det som er mulig å få til i en større klasse (Godskole, u.d). I tillegg kan lærerens manglende kompetanse om funksjonshemming, diagnoser, psykososiale problemer, psykiske lidelser og tilrettelegging av disse, gjøre det vanskelig å fremme motivasjon og et godt læringsmiljø for alle elever.

Elvenes atferd kan ifølge Munthe (2014) forstås ut fra mestringsstrategier.

Mestringsstrategier kan ha positive og negative konsekvenser for undervisningen. Elever som opplever skolesituasjonen som stressende kan beskytte seg selv med å melde seg ut av undervisningen, late som den ikke bryr seg, skape bråk og uro. Mangelen på kompetanseutvikling kan også oppleves som vanskelig. Negative mestringsstrategier kan ødelegge elevenes mulighet til å utvikle gode relasjoner til resten av klassen og dermed kan opplevelsen av mangelfull læring igjen påvirke opplevelsen av tilhørighet (Munthe, 2014, s. 149).

## 4.2 Problematferd

Problematferd blir i mange sammenhenger framstått som en av de største utfordringene lærere møter (Kunnskapsdepartementet, 2009). Flere begrep brukes om hverandre for å beskrive problematferd. Eksempler kan være utfordrende atferd, atferdsvansker og atferdsproblemer. Jeg har valgt å bruke begrepet problematferd fordi det blir brukt i litteraturen jeg har benyttet. Problematferd i skolen er definert av Ogden (2015) som atferd som bryter med skolens formelle eller uformelle normer og regler, eller atferd som ikke innfrir lærerens forventninger til akseptabel atferd. Problematferd kan også gjøre det vanskelig å skaffe seg og holde på venner (s. 18). Denne definisjonen sier i utgangspunktet at de fleste elever på et tidspunkt vil utøve problematferd. Dette blir feil. På mange måter kan det at elever viser problematferd være normalt ut ifra konteksten atferden oppstår. Det er når atferden viser seg regelmessig og over tid at atferden blir en utfordring og en problemstilling lærerne må forholde seg til. I slike tilfeller vil problematferd fungere som en barriere for egen og resten av klassens utvikling og læring.

Gap- modellen ser på funksjonshemming som et misforhold mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav. For å minske dette gapet, må man forstå hva som motiverer eller ligger bak atferden, samt hvilke krav som ligger i omgivelsene. I skolen kan problematferd

forårsakes av at elever ikke mestrer pensum. Det er med andre ord et gap mellom elevens evner og skolens krav. For å minske dette gapet må en aktivt tilpasse miljøet slik at det ikke blir mer belastende enn eleven tåler. Å tilpasse kravene støttes av Wigaard (2016) som hevder at kravene skal stilles ut fra elevens læringsnivå, for å hindre kognitiv overbelastning (s. 42). Ved å tilrettelegge oppgaver og aktiviteter til elevens læringsnivå vil en minske gapet mellom elevens evner og omgivelsenes krav, og dermed forebygge problematferd, bråk og uro i klasserommet. Dette støttes også av Stone (2018) som viser til at endring av læringssituasjonen som miljøtiltak vil kunne redusere problematferd. Videre viser han til tiltak som å justere skoleoppgavens type, varighet og vanskelighetsgrad (s. 32-33).

Å mestre elevrollen er krevende. Det krever at elevene innfrir lærere og medelevers forventninger til hvordan man skal oppføre seg. Mesteparten av problematferden som registreres i skolen er antakelig en reaksjon på kravene til punktlighet, nøyaktighet og oppmerksomhet (Ogden, 2015, s. 14).

Når man skal løse et problem, i denne forbindelse forebygge et dårlig læringsmiljø, vil forståelsen av funksjonshemming og funksjonshemmende barrierer ha stor betydning. Funksjonshemmende barrierer er hindringer som oppstår fordi fysiske og sosiale omgivelser er utformet og fungerer på måter som gjør at personer med funksjonsnedsettelse kommer dårligere ut (Owren, 2020, s.33). Det vil derfor være sentralt å kartlegge hvilke funksjonshemmende barrierer barn med problematferd møter i skolen. For å fremme mestring hos elevene, vil det være viktig å ikke bare fokusere på elevens begrensninger. Like viktig vil det være å kartlegge faktorer som er læringsfremmende for den enkelte elev og for klassen som helhet.

For mange barn kan overgangen til skolen være en utfordring, spesielt for barn som ikke er vant til å være en del av større grupper hvor man må ta hensyn til andre og vente på tur. I tillegg stiller skolen krav til å at man skal sitte stille og rekke opp hånden når man skal si noe. Skolealderen er antakelig den livsfasen hvor kravene til å tilpasse seg andre er høyest (Ogden, 2015, s. 17).



## 4.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har vært et lovfestet prinsipp i norsk grunnskole siden 1975 (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 1). Det betyr at elever i dag har en lovfestet rett til opplæring med utgangspunkt i deres evner og forutsetninger. På 1970-tallet ble det stilt spørsmål til om det var riktig at elever med dårligere funksjonsevne skulle gå i egne klasser. Det ble fokusert på at dersom man integrerte elever i vanlige klasser, kunne de flinkeste elevene trekke de svakeste med seg i et integrert læringsfellesskap. I tillegg kunne undervisningen varieres slik at alle elevene fikk utfordringer i samsvarer med sine forutsetninger (Imsen, 2015, s. 247).

De siste 20 årene har elevpopulasjonen blitt mer sammensatt (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 1). I løpet av 1990 ble antall minoritetsspråklige elever doblet og de sosiale forskjellene i befolkningen økte (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). De siste årene har tilpasset opplæring vært omtalt som et pedagogisk virkemiddel for å møte disse utfordringene, men forskere peker likevel på at tilpasset opplæring oppleves som et vanskelig og uklart begrep av de som skal praktisere det (Bachmann & Haug, 2006, s. 8).

Den inkluderende skolen skal tilpasse undervisning og læringsmiljø til hele elevgruppen og tilby hver enkelt en opplæring som samsvarer med deres forutsetninger. Ifølge Haug (2014) er lærerens største utfordring å møte alle elever slik at hver enkelt får maksimalt utbytte av undervisningen. Arv, varierende oppvekstvilkår og kulturell tilknytning er faktorer som gjør at elever har ulike forutsetninger for å lære. Dette fører også til at elevene møter skolehverdagens krav med ulike interesser, anlegg og innstillinger (s. 27). Ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til elevene er avgjørende for å få et inkluderende og godt utdanningsløp for alle (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Imsen (2015) presenterer en modell for tilpasset opplæring med eleven i midten og alt den har med seg inn i en lærings situasjon rundt. Lærestoff og arbeidsform må tilpasses slik at eleven møtes på disse områdene. Læreren må dermed ta hensyn til elevene på ulike måter, ut fra



Figur 1: En modell for tilpasset opplæring. Fra *Elevens verden* (s.254), av G. Imsen, 2015, Oslo: Universitetsforlaget

elevenes kulturelle forankring, kunstneriske og kognitive evner, selvinnsikt, motivasjon og sosial utvikling, fysiske og psykiske forutsetninger og faglige kunnskapsnivå. Det betyr at undervisningen må ta hensyn til elevens kulturelle bakgrunn, at eleven ikke må stilles overfor krav han eller hun ikke mestrer ut fra sine forutsetninger og læringsoppgavene må ta hensyn til elevens forkunnskaper i faget. Læreren må motivere elevene og undervisningen må vekke nysgjerrighet, interesse og spenning hos eleven. Videre skal undervisningen ta hensyn til elevens modning, vekst og motoriske utvikling. Det er viktig at læreren bidrar til å strekke eleven der det er mulig og ikke lar dårlig selvoppfatning hemme elevens læring. I en klasse med elever med ulike forutsetninger er det også viktig at læreren har forståelse for at ikke alle har kommet like langt i forståelsen av seg selv, og ikke er i stand til å forstå konsekvensene av egne handlinger. Dersom læring skal forstås som en sosial prosess, må elevens mulighet til å fungere i det sosiale læringsfellesskapet tas i betraktning. I tillegg skal skolen gi rom for et bredt evnespekter hos elevene (s.254-255).

Alle barn fortjener en god start. Barn og unge skal lære, leke, utvikle seg og mestre. Trygge rammer er viktig og trygge barn som trives, lærer bedre. Kunnskap gir den enkelte muligheter til å utvikle sine evner på best mulig måte og til å leve et selvstendig liv. Kunnskap er også avgjørende for samfunnsutviklingen, og er selve grunnlaget for demokrati, verdiskaping og velferd. Gode skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn er de viktigste bidragsyterne for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

## 5.0 Drøfting og funn

I dette kapitlet skal jeg drøfte problemstillingen i lys av funn fra de to kvalitative intervjuene, samt teori og forskning. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å inkludere funn fra intervjuene i drøftingsdelen. For oppgavens flyt har jeg som nevnt valgt å bruke fiktive navn for å tydeliggjøre hvilke informanter som sier hva i framstillingen av funn fra intervjuet.

## 5.1 Relasjon og klasseledelse

Kvaliteten av lærer-elev relasjonen kan variere blant annet ut i fra demografiske faktorer. Jenter har tilsynelatende bedre relasjoner med lærere enn gutter. Yngre barn har gjerne bedre relasjoner med lærere enn eldre (Ang, Chong, Huan, Quek & Yoo, 2008; Birch & Ladd, 1997; Pianta, 2001, referert i Drugli & Hjemdal, 2013, s. 458). I tillegg har barn som har en annen etnisk bakgrunn enn læreren og barn som mottar spesialundervisning, dårligere relasjoner til lærere enn andre barn (Murray & Murray, 2004; Saft & Pianta, 2001, referert i Drugli & Hjemdal, 2013, s. 458).

De siste 10 årene har relasjonen mellom lærer og elev fått større fokus. Kvaliteten i denne relasjonen har sammenheng med elevens emosjonelle og kognitive utbytte, og den utgjør en sentral del i utviklingen av et godt læringsmiljø (Roland, 2016). Dette støttes av Drugli (2012) som sier at det som skjer i klassen påvirker elevenes trivsel, læring og utvikling. Lærerens væremåte og klasseledelse påvirker i stor grad læringsmiljøet (s. 34). Det som foregår mellom lærer og elev har ifølge Pianta og Hamre (2009) tre dimensjoner: Emosjonell støtte, organisering og støttende instruksjon. Disse dimensjonene må fungere som en helhet for at elevene skal engasjere seg og lære. Med andre ord må læreren vise nærhet og samtidig være i stand til å organisere klassen på en god måte, samt gi gode instruksjoner for å fremme læring (s. 34-35).

Klasseledelse henger nøye sammen med lærer-elev relasjonen, og det læreren gjør for å etablere et sosialt miljø, gjennomføring av rutiner og daglige aktiviteter, samt forebygge negativ atferd (Elias & Schwab, 2016). Det foreligger i dag mye forskning som viser hvor viktig kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er for elevenes trivsel, innsats, atferd og læring i skolen. Lærer-elev relasjonen har mye å si for hvordan lærere og elever har det i skolehverdagen og for hvorvidt undervisningen resulterer i gode læringsprosesser for elevene (Drugli, 2012, s. 14). I en artikkel av Tone Sævi (2013) står det at relasjonen gjerne ses som et redskap som kan hjelpe lærer til å oppnå ro og motivasjon i klassen, noe som igjen skaper grunnlag for et effektivt læringsmiljø (s.237).

Under intervjuet sier Erik at

*“Man må være ekte med elevene. Man må også være trygg, tilstede og man må by på*

*seg selv. Hvis man lyger til de, så gjennomskuer de deg med en gang.”*

Davis (2001, referert i Drugli & Hjemdal, 2013) understreker også viktigheten ved å si at en god relasjon med læreren kan være en viktig motivator for elever, spesielt for de yngste barna som bruker mye av sin tid sammen med sine lærere. Slike forhold kan være en ressurs og hjelp for elevene, mens en dårlig relasjon kan være et hinder for akademisk og sosial suksess (s. 457). En dårlig relasjon kan også være en stressfaktor for eleven (Baker, 2006; Pianta, 1999, referert i Drugli & Hjemdal, 2013, s. 457). Uten en god relasjon kan det være vanskelig for lærere å motivere elevene. Skolen er en sosial arena der barn og unge tilbringer mye tid (Helsedirektoratet, 2015). Skolen blir dermed en arena som skal etablere rammer for barnas liv i mange år. Trygge og forutsigbare rammer er viktig for å skape trivsel, motivasjon og læring i barnas hverdag (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 1).

*“Man er sjanseløs alene uansett hvor flink lærer man er. Det går for mye tid når alle skal ha hjelp” (Erik)*

En lærer har i dag mange roller med ulike arbeidsoppgaver. Det kan være vanskelig for læreren å bygge gode relasjoner til hver enkelt elev. Relasjonsbygging krever mye tid, spesielt i store klasser hvor enkelte elever har et større behov for hjelp og støtte. Even forteller at det er vanskelig å lære å bygge relasjoner. En vernepleier har kunnskap om relasjonsbygging og kan ved å aktivt delta i miljøet bidra til at alle elevene føler seg sett og ivaretatt. Å få et barns tillit er ikke gjort i en håndvending. Ofte må man prøve seg fram med forskjellige metoder. Tillit forutsetter kontakt, og kontrakt forutsetter et berøringspunkt, noe barnet er opptatt av og som hjelperen kan delta i (Eide & Eide, 2017, s. 290).

Det er viktig å understreke at relasjoner ikke er behandlende i seg selv, og selv om et godt læringsmiljø er avhengig av en god lærer-elev relasjon, er det flere faktorer som spiller inn når det gjelder tilrettelegging av et godt læringsmiljø.

## 5.2 utfordringer med mangfoldet av elever

*“I noen tilfeller er det tydelig at noen elever ikke kan være i vanlig undervisning. Det fører bare til lav selvfølelse og frykt for at det skal bli synlig for resten av klassen at man ikke henger med i undervisningen” (Even)*

Intervjupersonene forteller at i deres klasser er det mange elever med ulike utfordringer. Noen elever har angst, ADHD, ADD, generelle lærevansker, skolevegning, flerspråklige utfordringer og noen føler seg utestengt. Alle disse elevene trenger forskjellige tilnærminger og individuelle tilpasninger for å fungere godt i sin ordinære klasse. Even stiller spørsmål til om det er riktig at all spesialundervisning skal foregå i klasserommet, selv om det er det forskningen tyder på. Han sier at *“I noen tilfeller er det tydelig at noen elever ikke kan være i vanlig undervisning”* og utdyper dette med at *“Det fører bare til lav selvfølelse og frykt for at det skal bli synlig for resten av klassen at man ikke henger med i undervisningen”*.

Han forteller at elever kan gir uttrykk for at de ikke vil jobbe med oppgaver fordi de er redd for å ikke få det til. Manglende motivasjon er sammen med problematferd blant de største utfordringene i dagens skole (Ogden, 2015, s.14).

Filges, Schmidt & Nielsen (2018) viser at reduserte klassestørrelsen har positiv effekt på elevens faglige prestasjoner hos barn i barneskolealder. Resultatene fra studien viser blant annet at mindre klasser har betydelig effekt for elevens matematiske ferdigheter (s.6). Videre blir det redegjort for at mindre klasser styrket relasjonen mellom lærer og elev, og at læreren fikk mer tid til å hjelpe hver enkelt (s.17). Til tross for at det i Imsen (2015) blir redegjort for at tanken bak å integrere ulike elever i vanlige klasser, var at de flinkeste elevene kunne trekke de svakeste med seg i et integrert læringsfellesskap (s. 247), kan man i denne sammenheng se større klasser som en funksjonshemmende barriere for elever med spesielle behov, samt en risikofaktor for problematferd da problematferd kan oppstå som et resultat av at eleven ikke mestrer omgivelsenes krav.

Når jeg spør hvilke erfaringer lærerne har når det gjelder ulike former for problematferd kommer det fram at det ofte er elever som kjeder seg og dermed prøver å få andre elever med seg på atferd som bryter med skolens normer og forventninger.

Even forteller følgende *“Elever kan vandre rundt i klasserommet uten tillatelse, plage og forstyrre andre. Det er også barn som snakker uten tillatelse, erter andre og i mer alvorlige tilfeller kan det være barn som utagerer”*

En vernepleier kan styrke skolen ved å bidra til profesjonell mangfoldighet i møte med mangfoldige utfordringer (Magnus, 2013, s. 3). Vi har blant annet kunnskap om diagnoser, funksjonshemninger, psykiske lidelser, brukermedvirkning og selvbestemmelse, miljøarbeid, pedagogisk tilrettelegging for læring og utvikling. Dette er faktorer det er viktig å ha kunnskap om, dersom skolen skal være en læringsarena for alle.

Som nevnt skal lærere gjøre sitt beste for at elevene lærer så mye som mulig, og på en måte som gjør at skolehverdagen er preget av trivsel, mening og mestring. Tilpasset opplæring handler om å møte elevene slik at hver enkelt får maksimalt utbytte av opplæringen. Som vi så i Imsens modell om tilpasset opplæring er det flere faktorer læreren må ta hensyn til for å ivareta hver enkelt elev når det gjelder undervisning, lærestoff og aktivitetsform. I en skole hvor det ikke er mulig å redusere klassestørrelsen vil det være begrenset hvor mye hensyn man kan ta til hver enkelt elev. Dermed kan det være vanskelig for læreren å tilrettelegge slik at alle får utnyttet sitt potensiale. Dette kan føre til at undervisningen blir for lett for enkelte, og for vanskelig for noen. I tillegg kan begrensede ressurser i skolen kan føre til en overidentifikasjon av sårbare elever (Hattie, 2009). Dette kan føre til irritasjon og frustrasjon hos elevene, som også kan være en risikofaktor for problematferd. Dersom det skal være et mål å gi flest mulig elever opplæring i sin ordinære klasse, må en større del av lærerressursene brukes til å styrke den ordinære opplæringen (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron & Bobo, 2011, s 108). Tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Amundsen, Gåsvatn & Schmidt (2007) er tydelig på at et godt læringsmiljø er det som legger grunnlaget for å bekjempe uro og disiplinproblemer i den norske skolen (s.2). Eksempler på problematferd kan være elever som forstyrre eller plager andre, bråker og lager uro i klasserommet. Erik legger vekt på at man er avhengig av å ha noen som kan avlaste seg og hjelpe til faglig når det oppstår situasjoner i klasserommet.

Han sier at *“uansett hvor flink lærer man er, så er man sjanseløs alene da det går for mye tid til å inkludere hver enkelt elev, når andre også trenger hjelp. I dag gjør vi alt for lite av undervisningsdelen, og for mye av alt annet. Hvis en lærer skal gjøre alt det vi gjør i dag, så kan vi ikke ha så høye krav på læreplanen, for det er det ikke tid til.”*

En vernepleier kan være en ressurs for skolen på mange måter. En vernepleier kan bidra på individ og systemnivå. Vi kan bidra i arbeidet med å løse helse- og sosialproblemer hos barn på et tidlig stadium, samtidig som vi kan avlaste lærere slik at de kan fokusere mer på undervisning (Peter Magnus, 2013, s.3).

Vernepleierutdanningen har et større fokus på diagnoser, lidelser og psykososiale problemer og håndteringen av disse, enn det lærerutdanningen har. Dette gjør at vernepleiere har en annen kompetanse som kan brukes til å hjelpe, forstå og følge opp elever, og da spesielt elever med ulike former for funksjonsnedsettelse. Med andre ord har vi mer kompetanse om hvordan vi kan tilnærme oss utfordringer i elevgruppen og hos den enkelte elev. Gjennom utdanningsforløpet har vernepleiere mye praksis hvor de får erfaring med utfordrende situasjoner i møte med ulike brukergrupper. Dette kan bidra til en større forståelse av atferden, mulighet til å kartlegge situasjonen, og komme fram til et felles mål og tiltak.

Det er viktig å understreke at en vernepleier alene ikke kan tilrettelegge for et godt læringsmiljø. Ingen profesjon kan alene bidra til kvalitet i tjenestetilbudet. Hver enkelt profesjon må forholde seg til andre profesjoner og den spesialiseringen de har gjennom sin utdanning (Brask, Østbø og Ødegård, 2016, s.163). Dette støttes også av Brask, Østbø & Ødegård (2016) som beskriver vernepleieren som brobygger. Denne rollen beskriver den samhandlende vernepleieren på systemnivå, hvor vernepleieren jobber for at samarbeidet er preget av samhandling. Dette samarbeidet kan for eksempel være mellom personale i skolen, familie, nettverk eller kommunale instanser. Slike samarbeid stiller krav til at man kan gi og få tillit, lytte aktivt og at man er åpen for andres perspektiver slik at man sammen kan finne gode løsninger. (s.42)

En lærer har gjennom sin utdanning gjerne lært å undervise ordinære elever, mens en vernepleier har gjerne mer kunnskap og erfaring når det gjelder individuell tilrettelegging. I intervjuet med Erik kommer det fram at det er vanskelig å få alle til å henge med i undervisningen. Han sier at *“ofte må vi ha en del selvgående undervisning, der vi setter i*

*gang de flinkeste for å så hjelpe de som trenger det, og i en klasse med mange behov kan dette være vanskelig*". Det blir uttrykt at i en skole for alle, vil det også være vanskelig å gi nok utfordringer til de elevene som faglig er sterkest, da fokuset ofte er hos de som trenger ekstra hjelp. Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron & Bobo (2011) viser til at prinsippene om et inkluderende fellesskap og tilpasset opplæring krever pedagogisk kompetanse for å sikre at behovene til de sterkeste og de svakeste elevene i skolen blir ivaretatt. I en skole for alle vil det alltid være elever med spesielle behov, hvor ordinær opplæring ikke er tilstrekkelig. For å gi disse elevene et tilfredsstillende opplæringstilbud kreves det spisskompetanse når det gjelder å tilpasse innholdet og å organisere undervisningen, utover det en kan forvente at en allmennlærer kan gi (s. 103). I skolen kan det være nyttig å kartlegge funksjonshemmende barrierer, samt hva som er læringsfremmende for eleven. En vernepleier har kunnskap om bruk av kartleggingsskjema og kan dermed bidra til at hver enkelt elev blir ivaretatt, og at undervisningen fyller kravene om tilpasset opplæring.

I intervjuene kommer det også frem at det er vanskelig å kvalitetssikre at alle har fått med seg alt, og at det er vanskelig å få utnyttet alle elevers potensiale når man må bruke mye tid på enkelte elever.

Even forteller at *"Det er vanskelig å legge til rette for mestring og vekst i læringen for alle"*

Dette støttes også av Erik som sier følgende *"Det er vanskelig å vite om måten man ordlegger seg på, er riktig overfor alle elevene"*

Det kan ikke gis noen entydig oppskrift for hvordan en best kan kommunisere med barn og unge (Eide & Eide, 2017, s. 287). Det kan derfor være nyttig å få inn andre instanser med mer kompetanse om kommunikasjon og kommunikasjonsferdigheter overfor elever med spesielle behov. En vernepleier har kunnskap om kommunikasjonsferdigheter og individuell tilpasning av språket. En vernepleier kan dermed øke sannsynligheten for at alle elevene har forstått det læreren sier ved å gjenta det læreren har sagt på en annen måte, slik at eleven forstår. En vernepleier har også kunnskap om alternative kommunikasjonsformer ved hjelp av bilder eller piktogram. Slik kan en vernepleier bistå elever med nedsatt språklig funksjonsevne, samt elever med et annet morsmål.



## 5.3 Behov for annen kompetanse

I dag stilles det krav til økt kompetanse i skolen for å kunne følge opp barn med behov for særskilt tilrettelegging, samt tilpasse det pedagogiske tilbudet til hvert enkelt barn. Det er også behov for økt kompetanse om tverrprofesjonelt samarbeid for å nå målet om en mer inkluderende skole (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 63). Kunnskapsoversikten fra AFI tilsier at skolene og elevene vil ha nytte av flere yrkesgrupper. Det forutsetter imidlertid at skolene er godt kjent med kompetansen til vernepleieren og har en plan for hvordan den kan utnyttes til det beste for elevene. En lærer kan ikke alene ha ansvar for at barn med ulike forutsetninger og behov skal lære, utvikle seg og mestre skolehverdagen. I skoler med god kvalitet arbeider alle lærere, ledere og andre ansatte med dette ansvaret i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 63).

Medlemmer i Skolenes landsforbund viser til at samfunnet ikke kan forvente at lærere og skoleledere skal løse alle utfordringene i skolen alene (Finborud, 2019, s.46). For å nå opplæringsmålene for barna, er det viktig med en supplerende kompetanse til læreren. I intervjuet til Erik kommer det fram at det på hans arbeidsplass har vært mye snakk om hvilken kompetanse det er behov for i skolen.

*Han sier følgende: «En lærer har alt for mange roller utover det pedagogiske. Mye av tiden til lærerne brukes på ting vi egentlig ikke har kompetanse om som å være leger, psykologer, helsesøstre, renholdere, vaktmestere osv.»*

Miljøarbeidere er en forholdsvis ny yrkesgruppe i skolen. De skal i samarbeid med skolens andre aktører bidra til å nå opplæringslovens mål. Det innebærer at miljøarbeidere skal medvirke til at skolen når de faglige målene som går fram av læreplanen, og medvirke til utvikling av elevenes sosiale kompetanse (Misund, 2017, s. 27). Miljøarbeidet blir dermed et felles ansvarsområde mellom lærer og miljøarbeider i skolen (Hærem, 2017, s.17). I en undersøkelse av Hærem og Misund (2017) kommer det fram at “målsettingen med å ansette miljøarbeiderne er å få en bedre skole med trygghet og trivsel for alle, og at det skal bidra til å forebygge et dårlig miljø”. Videre ble det redegjort for at “miljøarbeiderne bør ha arbeidsoppgaver knyttet til utviklingen av elevenes sosiale kompetanse og det å skape et godt læringsmiljø”. Det ble også uttalt at miljøarbeiderne kan være en ressurs for læreren ved at de kan følge opp elever, slik at læreren kan ta seg av undervisningen (Misund, 2017, s. 32).

På spørsmål om hvilken kompetanse det er behov for utover det pedagogiske svarer Even følgende *“Dersom alle elever skal inkluderes i skolen MÅ det andre yrkesgrupper, som vernepleiere, inn i skolen. På jobb har vi snakket mye om at dersom man skal inkludere alle slags “handikap” i skolen, så har ikke lærere nok kunnskap og kompetanse om hvordan man skal tilrettelegge best mulig for den enkelte, og da blir det ikke så bra som barnet fortjener”*

Forskning at 20-25% av elever i barneskolen har forskjellige lærevansker og/eller psykososiale vansker som krever tilpasset opplæring. Dersom elevene skal få utbytte av opplæringen trenger de tilrettelagt opplæring utover den vanlige undervisningen. Den store utfordringen i skolen, er at lærere ikke er godt nok kvalifisert for å forstå alle elevers behov for tilrettelegging, og har manglende kompetanse om hvordan tilrettelegge opplæringen for disse elevene (Rustad, 2017).

Gap- modellen ser på misforholdet mellom elevens funksjonsevne og ferdighetene den aktuelle situasjonen krever. Problematferd kan oppstå som et resultat av at undervisningen er for dårlig tilpasset. I møte med problematferd kan en vernepleier bidra med en større forståelse av atferden og hvorfor den oppstår, i tillegg har man som vernepleier kunnskaper om hvordan forebygge og håndtere problematferd på en god måte.

En vernepleier kan bidra forebyggende i skolen med å sette opp konkrete mål og tiltak og i arbeidet med å utarbeide en individuell opplæringsplan sammen med elev, foresatte og lærer. De kan også delta i undervisningen og i tverrfaglig samarbeid, samt arbeide med gruppetiltak for å styrke sosial kompetanse, bedre relasjoner og hindre negativ utvikling. På klassenivå kan en vernepleier gjennom samarbeid med lærer sikre et godt læringsmiljø, og på skolenivå bidra med alternative aktiviteter og tiltak for å bedre det psykososiale miljøet. I tillegg kan vi arbeide med elever som har spesialpedagogiske enkeltvedtak, med blant annet spesialpedagogisk ferdighetstrening, atferdsendrende tiltak, dags- og ukeplaner, samt individuelle opplæringsplaner. Vernepleiere kan også delta i tverrfaglige team og kan dermed raskt følge opp bekymringer fra lærere og foresatte, planlegge og utføre gruppetiltak og bidra med observasjon, kartlegging og miljøutvikling i klassen (Ogden, 2015, s. 100-102).

## 6. Oppsummering

Det er et tydelig og dokumentert behov for tverrprofesjonelt samarbeid i den inkluderte skolen. Dette kommer fram av intervjuene, stortingsmeldinger forskning og annen litteratur. En lærer har i dag mange roller med ulike arbeidsoppgaver, hvor flere av arbeidsoppgavene krever en kompetanse lærere ikke sitter inne med. Det kommer også fram at lærere i den inkluderte skolen opplever det som utfordrende å tilrettelegge for et godt læringsmiljø hvor alle elever får utnyttet sine evner og ressurser. Som tidligere påpekt skal en lærer gjøre sitt beste for at elevene lærer så mye som mulig, og på en måte som gjør at skolehverdagen er preget av trivsel, mening og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Et godt, inkluderende læringsmiljø skal også legge grunnlaget for at elevene blir trygge, kreative og selvstendige (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Prinsippet om tilpasset opplæring er lovfestet, men dersom opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger, kan ikke lærere ha dette ansvaret alene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.63). Gjennom oppgaven belyser jeg viktigheten av et tverrprofesjonelt samarbeid og gjør rede for hvordan en vernepleier kan bidra til et godt læringsmiljø i en skole for alle.

Jeg har gjennom drøftingen belyst hvordan en vernepleier kan bidra på individ og systemnivå. På individnivå kan vernepleieren tilrettelegge for mestring og utvikling ved å legge til rette undervisningsform og arbeidsoppgaver til elevens forutsetninger, slik at det ikke oppstår et gap mellom elevens forutsetninger og undervisningens krav. I tillegg kan en vernepleier avlaste læreren, slik at de kan fokusere mer på undervisningen. På systemnivå kan en vernepleier sammen med lærer bidra til å sikre et godt læringsmiljø ved å tilrettelegge for alternative aktiviteter og tiltak som kan bedre det psykososiale miljøet (Ogden, 2015, s.102), samt bidra i samarbeid med personale i skolen, familie, nettverk og kommunale instanser (Brask, Østby & Ødegård, s.42)

## 7.0 Litteraturliste

- Amundsen, A., Gåsvatn, J.J & Schmidt A.M. (2007, u.d). Dokument nr. 8:113. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2006-2007/dok8-20067-113.pdf>
- Backmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høyskolen i Volda
- Barnekonvensjonen. (1989). Konvensjon om barnsrettigheter (20-11-1989). Hentet fra <https://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/>
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan!* Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. (AFI-rapport (2015/6). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet AFI
- Brask, O. D., Østby, M. & Ødegård, A. (2016). *Vernepleierens kjerneroller. En refleksjonsmodell*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bufdir. (2019, 1. November). Barn og unge i barnevernet - hvordan gjør de det på skolen? Hentet fra [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Barnevern/Barnevern\\_skole/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/)
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M.B.& Hjemdal, O. (2012, 14. februar). Factorstructure of the Student- teacher

relationship scale for Norwegian school- age children explored with confirmatory factor analysis. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656697>

Eide, H. & Eide, T. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner: personorientering, samhandling, etikk* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

Elias, M. J. & Schwab, Y. (2006). *From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management*. 1: Everston, E.M. & Weinstein, C.S. Handbook of classroom management. New York: Routledge.

Fellesorganisasjonen. (U.D.). Hva er en vernepleier. Hentet fra <https://www.fo.no/din-profesjon/vernepleier/>

Fellesorganisasjonen (2015). Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere inn i skolen. Hentet fra: <https://www.fo.no/uttalelser-fra-kongressen/barnevernspedagoger-sosionomer-og-vernepleiere-inn-i-skolen-article5881-2305.html?fbclid=IwAR1rIcE4pzYA8rO7cRa-ZoipdrcB3EYr6bOjqHuk4be27zb24-MSV2sSsLU>

Finborud, A. (2019). En hyllest til vernepleierens kompetanse i skolen. I R.M. Grung (Red.), *Vernepleieren - fremtidsrettet og ettertraktet* (s. 46-47). Fellesorganisasjonen. Hentet fra [https://vernepleier.no/wp-content/uploads/2019/11/Vernepleiere.pdf?fbclid=IwAR1k3d4PnH4m\\_5mL\\_Tx5QvfLOsqOQ32\\_lmsyYGzDeSXJZYJQ7QMtfNeBIw0](https://vernepleier.no/wp-content/uploads/2019/11/Vernepleiere.pdf?fbclid=IwAR1k3d4PnH4m_5mL_Tx5QvfLOsqOQ32_lmsyYGzDeSXJZYJQ7QMtfNeBIw0)

Gjertsen, P. Å. Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018, 13. juni). Barnevernspedagogers, sosionomer og vernepleieres rolle og status i skolen. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/barnevernspedagogers-sosionomers-og-vernepleieres-rolle-og-status-i-skolen/>

Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Haug, P. (2014). Å være lærer I Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J (Red). *Lærerarbeid. For elevenes læring* (s.19-38). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Helsebiblioteket. (u.d). Alle databaser. Hentet fra <https://www.helsebiblioteket.no/databaser/alle-databaser>
- Helsedirektoratet (2015). Trivsel i skolen (Rapport IS-2345). Hentet fra <http://www.helsedirektoratet.no/>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014) *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport nr. 9, Oslo: NIFU
- Hærem, E. (2017). Begrepet miljøarbeid. I B.I Misund (Red.) *Miljøarbeid i skolen. Organisasjonens betydning*. (s.17-26). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2015). *Elevenes verden*. (5.Utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2016). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), (Art. 13, 15 sider). DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Johannesen, A, Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (utg. 5). Oslo: abstrakt forlag as
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). ... og ingen sto igjen. - Tidlig innsats for livslang læring. (St. meld. nr. 16, 2006) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Utdanning - fra barnehage til voksenopplæring*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kd\\_f4133b\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kd_f4133b_web.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St. meld. nr. 31, 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen* (Meld.st. nr 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

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

Lund, A.,B. (2018, 12. juni). En studie av lærerens forståelse av mangfoldsbegrepet. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/en-studie-av-lareres-forstaelse-av-mangfoldsbegrepet/>

Læringsmiljøsentret (2017, 01. Juni) Inkludering - hva innebærer begrepet. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/hva-er-mangfold-og-inkludering/inkludering-hva-innebarer-begrepet-article115816-21855.html>

Magnus, P. (2013, mai, u.d). Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere: nye profesjoner i grunnskoler. Hentet fra <https://www.profesjon.no/wp-content/uploads/2013/07/Magnus-2013.pdf>

Misund, B.,I. (2017). *Miljøarbeid i skolen: Organisasjonens betydning*. Oslo: Cappelen damm.

- Munthe, E. (2014). Betydning av emosjonelt klima for læringsmiljø. I Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R.J. (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring*. (s.137-159).Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nortvedt, M., Jamtvedt, G., Graverholt, B., Nordheim, L. V. & Reinar. L. M (2012). *Jobb Kunnskapsbasert! En arbeidsbok*. (2. Utg.). Oslo: Cappelen Damm
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (Lov-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Owren, T. (2020). funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. I T, Owren & S, Linde (Red.), *Vernepleiefaglig teori og praksis - sosialfaglige perspektiver* (2. utg.). (s. 27-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Personopplysningsloven (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pianta, R.C. & Hamre, B.K (2009). Classroom processes and positive youth development: conceptualizing, measuring and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New directions for youth development*, 121, 33-46
- Postholm, M.B. (2014). Innledning. I Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R.J. (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring*. (s. 11-17). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen*, (del av respektprogrammet), Senter for adferdsforskning, Universitetet i Stavanger
- Roland, P. (2016, 21. Desember). Ulike perspektiver på relasjonsbygging. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>



Rustad, M (2017). Miljøterapeutisk kompetanse i skolen - Rapport fra temamøte ved UiT Norges arktiske universitet, campus Harstad. DOI: <http://doi.org/10.7557/7.4117>

Røykenes, K. (2019, 23. Desember). Metodetriangulering - et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener. Hentet fra <https://sykepleien.no/forskning/2009/03/metodetriangulering-et-metodisk-minefelt-eller-en-berikelse-av-fenomener>

Stiftelsen SOR. (u.å.). Kommunikasjon og atferd. Hentet fra <https://stiftelsensor.no/kompetanse/kartleggingsbank/kommunikasjon-og-atferd>

Stone, B. A. (2018). Reduce Challenging Behaviors and Enhance Functioning in Youth with an Intellectual Disability: A Meta-Analysis of Behavioral Interventions Using Single Case Design. *Epistemonikos*. Hentet fra: <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8565&context=etd>

Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en “tom” relasjon - Et fenomenologisk - eksistensielt bidrag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97, 236-247. s. 238. Hentet fra [https://www.idunn.no/file/pdf/61040183/ingen\\_pedagogikk\\_uten\\_entomrelasjon\\_-\\_et\\_fenomenologisk.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/61040183/ingen_pedagogikk_uten_entomrelasjon_-_et_fenomenologisk.pdf)

Thygesen, R., Briseid, L.G, Tveit, A.D., Carmeron, D.L. & Bobo, V. K. (2011) Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for sikre en inkluderende skole?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95, 103-114. s.103 Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/48098130/art02.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er et godt læringsmiljø?*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Veilederen spesialundervisning. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>

Wendelbo, C. (2012, 22. mai). Elevundersøkelsen 2012 - analyse av mobbing, uro og diskriminering. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Elevundersokelsen-2012---analyse-av-mobbing-uro-og-diskriminering/>