

# BACHELOROPPGÅVE

## Inkluderande læringsmiljø

Korleis arbeider læraren for å skape eit inkluderande læringsmiljø på mellomtrinnet?

Av

Inger Lise Engelstad  
Kandidatnummer 414

**How do teachers create an inclusive learning environment in upper primary school?**

Bacheloroppgåve i grunnskulelærerutdanning (1.-7.)

PE369

Mai 2015





**Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)**

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva «Inkluderande læringsmiljø. Korleis arbeider læraren for å skape eit inkluderande læringsmiljø på mellomtrinnet?» i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Kandidat 414, Inger Lise Engelstad

JA

NEI

## Innholdsfortegnelse

1. Innleiing.....	4
2. Teori .....	4
2.1 Klargjering av omgrep .....	5
2.2 Relasjonar .....	5
2.2.1 Den triadiske modellen .....	6
2.2.2 Tryggleik.....	7
2.4 Struktur og oversikt.....	9
2.5 Sjølvpfatning .....	9
3. Metode .....	10
3.1 Val av metode .....	10
3.2 Intervju .....	11
3.3 Utval av informantar .....	11
3.4 Reliabilitet og validitet.....	12
3.5 Forskingsetikk .....	12
3.6 Metodekritikk.....	13
4. Empiri og drøfting .....	13
4.1 Eit inkluderande læringsmiljø.....	13
4.2 Relasjonar .....	15
4.2.1 Lærer-elev.....	15
4.2.2 Elev-Elev .....	17
4.2.3 Heim-Skule.....	18
4.3 Struktur.....	19
5. Avslutning .....	20
6. Kjelder .....	22
7. Figurliste .....	23
8. Vedlegg.....	24
8.1 Intervjuguide.....	24
8.2 Brev til skulane.....	26
8.3 Brev til informantane .....	27

## 1. Innleiing

Terje Ogden (2012) skildrar ei klasse som eit sosialt system der det vert skapt sosiale strukturar og mønster for samhandling. Desse mønstera har ei viss betydning for korleis klassa fungerer i lærings situasjonen når det kjem til konsentrasjon, merksemd og deltaking. Læraren leiår klassa og vil med sine val og handlingar ha innverknad på kva normer og verdiar som skapar læringskulturen i klasserommet. Læraren si oppgåve er å styre dette sosiale systemet på ein måte som fremjar læring, helse og trivsel, og som medverkar til at elevane opplever sosial tilhøyrse og tryggleik (Ogden, 2012).

Gjennom Hattie (2013, s. 110) si forskning kjem det fram at relasjonen mellom lærar og elev påverkar åtferda og læringsresultatet til eleven. Han seier at ein positiv relasjon byggjer på viljen læraren har til å bry seg om alle elevane, vise interesse for den einskilde, vere støttande og tydelege i forhold til forventingar og utvikling. Hattie seier vidare at dette er viktig for alle elevane, og særskild for dei som av ulike årsaker strevar på skulen. Relasjonskompetansen til læraren er med andre ord sentral for å skape gode læringsarenaer for elevane.

Slik eg tolkar Hattie så er relasjonen lærar–elev ein vesentleg faktor for læringsmiljøet i klasserommet. Er elevane trygge på kvarandre og på læraren, vert det skapt eit godt grunnlag for læring. Med desse punkta som bakteppe ynskjer eg å sjå på korleis ein som lærar på mellomsteget kan arbeide for å skape trygge og føreseielege rammer for eit inkluderande læringsmiljø .

### **Korleis arbeider læraren for å skape eit inkluderande læringsmiljø på mellomtrinnet?**

I denne oppgåva vil eg ta utgangspunkt i relasjonane i ei klasse. Kva gjer læraren for å skape gode relasjonar til elevane, og mellom elevane? Eg vil og sjå på kva rolle strukturen i undervisninga og klasserommet spelar. I tillegg vil eg sjå på korleis lærarane sitt arbeid med foreldre/heimen kan vere med på å styrkje læringsmiljøet i ei klasse.

## 2. Teori

I denne delen vil eg klaregjere omgrep som vert brukt i oppgåva. Eg vil og ta føre meg teori kring relasjonar, struktur og oversikt, sjølvoppfatning og tryggleik. Dette er tema som er vekta tung i empiridelen.

«Kvaliteten på klassen som sosialt system legger premisser for elevenes utvikling og læring, både sosialt og faglig. Et av de mest sentrale elementene i dette sosiale systemet er samspillet mellom lærer og elev (Luckner & Pianta, 2011). Det er læreren som har ansvar for at klassen fungerer positivt, blant annet gjennom sine egne relasjoner til elevene og ved å regulere samspillet elevene

imellom.» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med dette sitatet som bakteppe ynskjer eg å sjå på ein del teori som kan kaste lys over problemstillinga i oppgåva.

## 2.1 Klargjering av omgrep

Inkluderande læringsmiljø kan forståast på ulike måtar. Det ser ut til at ulike fagmiljø har ulik tolking og tilnæringsmåte til læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 186). Ein kan til dømes seie at læringsmiljøet er det miljøet, atmosfæren, den sosiale interaksjonen og dei vurderingane som elevane erfarer og opplever i skulen. Ein må i så tilfelle skilje mellom læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt, og læringsmiljøet slik det vert opplevd av elevane. Det er ikkje nok å sjå på korleis elevane opplever læringsmiljøet åleine. Skal ein endre på opplevinga elevane har, må ein endre på dei forholda som har noko å seie for elevane si oppleving (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 192).

Eit anna omgrep som treng ei presisering er *inkludering*. Inkludering er eit ganske komplekst omgrep, og kan difor forståast på fleire måtar. Bachmann og Haug (2006) påpeikar at forskarar ikkje har funne ein klar felles definisjon av dette omgrepet hjå dei som er aktørar i skulen. Dei meiner likevel å ha funne fire arbeidsoppgåver som er vesentlege for å oppnå inkludering. Ein må styrkje fellesskapet, auke deltakinga og demokratiseringa samt auke utbyttet (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 188). Elevane skal altså kunne ta del i det sosiale livet ved skulen og kjenne tilhøyrse til ei gruppe eller klasse. Alle skal kunne medverke utifrå sine føresetnader og få undervisning dei kan nytte seg av både fagleg og sosialt.

Alle elevar har rett til å vere inkludert i det sosiale, kulturelle og faglege fellesskapet på skulen. Dette kjem og tydeleg fram av læreplanverket der det står at skulen som fellesskap skal vere inkluderande. I opplæringslova, paragraf 8-1, står det vidare at alle elevar har rett til å gå på den skulen dei soknar til. Samstundes skal alle elevar ha tilhøyrse i ei klasse eller eit klassefellesskap (2014). Det vert i NOU 2003: 16 slått fast at den norske skulen skal vere ein inkluderande skule: «Utvalget ønsker å styrke kvaliteten på alle elevers læringsutbytte i en inkluderende skole. Dette innebærer at kravet om tilpasning til den enkelte forsterkes og skal gjelde alle elever» (NOU 2003: 16).

## 2.2 Relasjonar

God klasseleiing er langt på veg avhengig av at det er gode og positive relasjonar mellom lærar og elev, og elevane imellom. Elevar utviklar seg positivt når dei opplever at lærar-elev-relasjonen er bygt på varme, emosjonell støtte og sensitivitet. Det er læraren sitt ansvar å ha ein støttande relasjon til kvar einskild elev. Å utvikle positive relasjonar til elevane er eit kontinuerleg arbeid som krev at ein kan spele på fleire mellommenneskelege strengar samstundes (Berkastet & Andersen, 2013, s. 13).

Det er vitenskapleg dokumentert at elevar lærer betre av ein lærar dei har eit godt forhold til og som formidlar venlegheit og forståing (Ogden, 2012, s. 30). Ogden hevdar at gode relasjonar mellom anna vert bygt gjennom det læraren seier og gjer, når han henvender seg til og svarar eleven på ein respektfull og venleg måte. Læraren viser interesse, omtanke og empati. Det handlar om å ha ein ballanse mellom positiv og negativ kommunikasjon. For å få ein positiv relasjon må det vere ei klar overvekt av positive hendingar og reaksjonar frå lærar til elev. På denne måten vert ikkje korrigerande kommunikasjon så belastande på kontaktforholdet mellom lærar og elev (Ogden, 2012, s. 30). Utdanningsdirektoratet seier det slik: «For at elevene skal behandle hverandre med respekt og velvilje, er det en forutsetning at læreren alltid er høflig, vennlig og respektfull i sin omgang med elevgruppen og enkeltelever, også i konfliktsituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

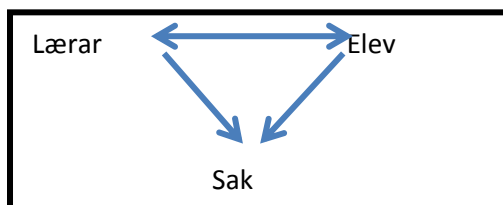
Gjennom å vise interesse for elevane, kven dei er og kva dei interesserer seg for, kan læraren bidra til å skape gode relasjonar. Når læraren viser interesse for å bli kjent med elevane, legg ein eit godt grunnlag for seinare samhandling. Gjennom forskning har ein dokumentert at elevar lærer meir av lærarar dei respekterer og stolar på, enn lærarar dei ikkje har det forholdet til. For å oppnå dette kan læraren til dømes fortelje om seg sjølv, og om kva forventingar han har til eleven. Ogden legg vekt på at det er ein fordel å bli likt av elevane, men at det er viktigare å vere ein lærar som elevane kan stole på, som held ord og følgjer opp det han lovar (2012, s. 31).

Skaalvik og Skaalvik (2014, s. 187) delar det sosiale livet inn i eit kognitivt og eit emosjonelt aspekt. I det kognitive aspektet ligg kva rolle til dømes samtalen og dialogen elevane imellom har å seie for læringsprosessen. Gjennom å snakke om fagstoffet vert det enklare å klargjere forståinga av det. Det vert og enklare å avdekke ulike måtar å forstå stoffet på, dette i fylgje sosiokulturell teor). Gjennom dialogen vert kunnskapskulturen til eleven aktivisert. Dette kan gjere at eleven ser ulike samanhengar og parallellar til det han har lært tidlegare. Dialogen kan altså aktivisere kunnskapsbasen til eleven – dette er i fylgje kognitiv teori. Det emosjonelle aspektet omfattar dei sosiale relasjonane og seier noko om kva betyding relasjonane har for elevane sin tryggleik, trivsel og kjensle av å høyre til i eit miljø. For å skape gode læringsmiljø legg Skaalvik og Skaalvik vekt på at læringsmiljøet må vere prega av struktur, oversikt og det å vere føreseieleg (2014, s. 187).

### 2.2.1 Den triadiske modellen

Filosofen Hans Skjervheim (1926–1999) var oppteken av korleis vi møter andre. Han nytta omgrepet *ein treledda relasjon* som namn på eit subjekt–subjekt-forhold, der ein ikkje gjer den andre til eit objekt, kasus eller set seg sjølv høigare. I relasjonen mellom lærar og elev er det viktig at vi freistar opprette ein triadisk modell, som vist nedanfor i figur 1. Lærar og elev rettar her merksemda mot saksforholdet, temaet eller problemet, og deler det. Dersom ein som lærar ikkje bryr seg, ikkje viser

interesse for kva eleven seier, og set eit erlik teikn mellom eleven, ytringane hans og saka, får vi ein toledda relasjon. Dette er vist som figur 2. I denne relasjonen forhold vi oss ikkje til eit felles tema for utforsking. Ein har såleis gjort «den andre» til ein sak, kasus eller objekt. Når ein objektiviserer den andre, tek ein tilskodarrolla og fråtek den andre moglegheita til å vere deltakar eller aktør i relasjonen (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 44).



Figur 1 Ein triadisk modell



Figur 2 Ein toledda relasjon

Relasjonen mellom lærar og elev er viktig for læring. Relasjonsleiing vektlegg å etablere gode relasjonar til elevane, der relasjonskompetansen og den kommunikative kompetansen til læraren er sentral. Hattie (2013) si studie dokumenterer at forholdet mellom lærar og elev har mykje å seie for eleven si læring. Utdanningsdirektoratet listar og opp fem forhold som er grunnleggjande for å utvikle og oppretthalde gode læringsmiljø. Dei to første er læraren si evne til å leie og undervise, og positive relasjonar mellom lærar og elev (Utdanningsdirektoratet, 2015).

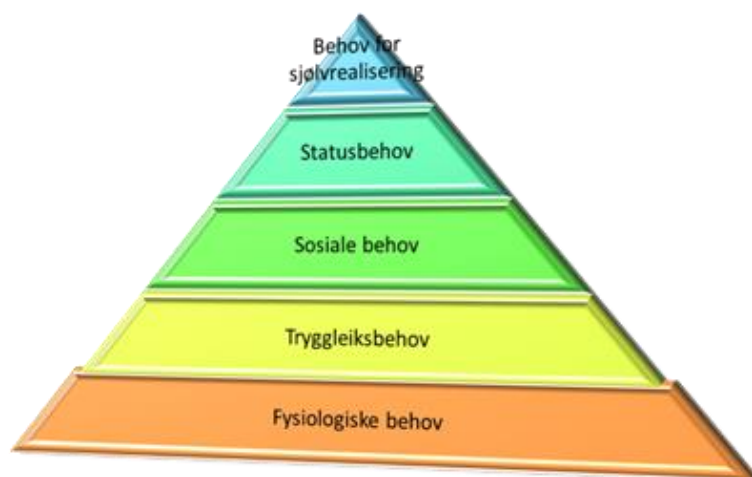
Bandura skil mellom eigenskapar til ein person, miljøet personen er i, og åtferda til ein person. Elevane i skulen og modellen er ein samanheng mellom tre ulike hovudfaktorar, subjekt–subjekt–forhold. Partane har ein samtale om eit tema eller problem. Ettersom det er læraren som innehar kompetanse på relasjonsdelen, er det læraren som har ansvar for å starte dialogen. Relasjonsleiing går ut på å etablere gode relasjonar til elevane. I skulesamheng tek den triadiske modellen, figur 1, for seg dei grunnleggjande forholda i undervisningssituasjonen. I klasserommet vert modellen sett saman av relasjonen mellom lærar og elev, elev og fag, og læraren og faget. Ein kan dermed seie at daglege møte mellom lærar og elev dannar relasjonar gjennom samspelet imellom dei (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

## 2.2.2 Tryggleik

For at elevane skal kunne forvente å mestre oppgåvene, må dei og ha kjennskap til kva som vert forventet av dei. Dette bidreg til at læringssituasjonen vert føreseieleg, noko som igjen tryggar læringssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 219). Det er og ein fordel om læraren kjenner eleven så godt at han kjent med styrkar og svakheiter eleven har. Læraren må sjå eleven som eit individ for å

oppnå ein god forbindelse (Sandmark, 2012). For å skape denne tilliten kjem ein ikkje utanom gode dialogar mellom lærar og elev, mellom elevane og mellom skulen og heimen.

Gjennom dialogen mellom til dømes lærar og elev, vert det oppretta ein relasjon. Relasjonen skapar tryggleik og emosjonelle band for eleven. Som lærar er det viktig at ein får elevane til å føle seg sett, ivaretatt og akseptert for den dei er. Dette vil bygge opp tilliten eleven har til læraren. Gjennom gode dialogar vert gode forbindelsar bygde, ein får trygge elevar og lagar gode rammer for eit inkluderande læringsmiljø (Holten, 2011, s. 24). Det er ikkje nok at elevane er trygge på læraren. Elevane treng og å vere trygge på medelevar. Skaalvik og Skaalvik hevdar at eit kjenneteikn ved ein inkluderande skule er att elevane vert godtekne slik dei er, med sterke og svake sider (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 221). Elevane veit at der er rom for å vere ulike, men at dei likevel vert respekterte og aksepterte for den dei er. På denne måten vert dei trygge på medelevane sine.



Figur 3 Modell av behovsteorien til Maslow

Det fins eit mangfald med moglege forklaringar for kvifor elevar gjer som dei gjer. Maslow sin behovsteori (figur 3) kan vere med på å gje oss nokre svar. Denne teorien må sjåast ut i frå eit ynskje om å finne ein samanheng som forklarar grunnleggjande trekk ved åtferda til menneske. Nokre behov er meir grunnleggjande enn andre. Maslow ordnar behova vi har i eit hierarki der primærbehova kjem først. Dei sosialt orienterte og humanistiske behova kjem høgare oppe i hierarkiet ettersom dei melder seg etter at dei grunnleggjande behova er stetta. Ein elev som ikkje har fått stetta sine grunnleggjande behov for tryggleik, vil vere engsteleg og opptatt av å tryggje seg sjølv framfor noko anna. Eleven vil mellom anna søkje mot situasjonar der han veit kva reaksjon han vil få – uavhengig av om det er ein positiv eller negativ reaksjon. På same måte vil ein elev med dårleg sjølvoppfatning stadig ha følarar ute for å få ytre stadfesting på til dømes egne handlingar.



## 2.4 Struktur og oversikt

Struktur er ein term vi ofte nyttar om rutinar, mønster eller former for regelmessigheiter vi finn i det indre livet i klasserommet. Dette omfattar mellom anna disponering av tid, korleis fag er delte opp, arbeidsmåtar, reglement og relasjonar for å nemne nokre. Struktur dreiar seg om å tydeleggjere forventingar og samanhengar mellom ulike ledd og element. Når læraren strukturerer undervisninga vert måla synlege for elevane. Ein formidlar forventingar om kva og korleis elevane skal jobbe, kor mykje arbeid dei skal gjere og kva tid dei har til rådighet (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 221).

Gjennom å nytte klassereglar vert kvardagen til både lærar og elev forenkla, fordi den regelstyrte åtferda fremjar eit godt miljø og førebyggjer uro (Ogden, 2012, s. 40). Men det er ikkje nok å etablere reglar i klasserommet, dei må også handhevast. Ogden viser til forskning som konkluderer med viktigheita av at det får konsekvensar dersom reglane vert følgt (positive konsekvensar) eller brotne (negative konsekvensar). Reglane bør bli repetert regelmessig i klassa, samstundes som ein evaluerer korleis reglane fungerer – om åtferda er så implementert at regelen kan skiftast ut med noko elevane treng øving i (Ogden, 2012, s. 41).

Rutinar skildrar ofte kva elevane skal gjere i ulike situasjonar, og omfattar ting som gjentek seg i skulekvardagen. Rutinar gjer det lettare for både elevar og lærarar å få skuledagen til å fungere best mogleg. Rutinar kan forklarast, demonstrerast og praktiserast. Ogden hevdar at ein må undervise like grundig i rutinar som alt anna elevane skal lære (2012, s. 42).

## 2.5 Sjølvverd og sjølvopfatning

Professor i pedagogikk, Gunn Imsen, seier at skulen skal gjere meir enn å formidle kunnskap. Elevane skal utvikle både «hovud, hjarte og hender», og gje elevane eit godt grunnlag for vidare utvikling og læring. Skulen skal altså ha omsorg til heile eleven (2010, s. 413). Skulen har ein identitetsskapande funksjon i og med at den skal støtte opp under eleven si allsidige utvikling på ein positiv måte. Skulen skal medverke til at eleven får utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse (Kunnskapsløftet LK06, s. 25).

I følge Skaalvik og Skaalvik er det ei etisk sak at ein i skulen legg til rette for at elevane skal kunne behalde og utvikle sjølvverdet. Lågt sjølvverd har uheldige konsekvensar og kan mellom anna gje låg fagleg sjølvopfatning. Elevar som opplever lågt fagleg sjølvverd har meir angst og stress i læringssituasjonen enn elevar med høgare fagleg sjølvopfatning. I og med at elevane forventar å gjere det dårleg, vert prestasjonssituasjonar trugande. Dette kan føre til mindre motivasjon for skulearbeid som igjen forsterkar det negative i situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 81). Kjensla av å meistre og å vere flink på skulen vert i stor grad påverka av læraren og medelevar si vurdering av

eleven. Ved at læreren er anerkjennende, bygger det tillit og er med på å bygge sjølvverdet til eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2014, ss. 101-104).

## 3. Metode

Ved å ta utgangspunkt i ei problemstilling kan vi vurdere kva metode som er best eigna som framgangsmåte. Metodane har til felles at dei søker å bidra til ei større forståing av samfunnet vi lever i.

Metode er, i fylje Christoffersen og Johannessen, å fylje ein bestemt veg mot eit mål.

«Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen kan analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser» (2012, s. 16). Det handlar om kva framgangsmåte vi kan nytte for å undersøkje om oppfatninga vår stemmer med røynda eller ikkje.

Vi kan undersøkje verda ved hjelp av to ulike vitskaplege metodar, kvalitativ metode og kvantitativ metode. Ein kan kort seie at kvantitativ forskning kartlegg at noko skjer, medan kvalitativ forskning avdekkjer kvifor det skjer (Christoffersen & Johannessen, 2012).

### 3.1 Val av metode

I kvantitativ metode nyttar ein eit stort materiale der ein kan lese av samanhengar og tendensar. Ein kan mellom anna kartleggje kor mange elevar som nyttar buss til skulen kvar dag. Metoden vert oftast nytta til meiningsmålingar og spørjeskjema.

Den kvalitative metoden fokuserer mindre på årsakssamanhengar og meir på korleis vi menneske oppfattar verda samt kva relasjonar som betyr noko for oss. Datainnsamlinga skjer hovudsakleg gjennom intervju eller observasjon, men kan også ha andre former.

I denne oppgåva vil eg finne ut meir om ulike lærarar sine haldningar til korleis dei meiner dei kan skape eit inkluderande læringsmiljø. Eg har difor valt å nytte ein kvalitativ metode med intervju som arbeidsmåte. Intervjuet er delvis strukturert for å sikre at empirien held seg innanfor ramma av problemstillinga mi. Eg har intervjuar tre lærarar med lang erfaring som klasseleiarar. Målet er å få innsikt i informantane sine erfaringar og tankar kring temaet. Korleis jobbar dei med relasjonar og læringsmiljø, og korleis oppfattar dei at klassemiljøet verkar inn på læringsmiljøet ?

## 3.2 Intervju

Eit intervju er meir eller mindre som ei samtale mellom den som intervjuar og informanten.

Intervjuaren har gjerne eit tema han ynskjer meir informasjon om og har laga spørsmål knytt til problemstillinga si. Informanten svarar på spørsmåla gjennom å nytte erfaringa, haldninga og meiningane sine. I mine intervju var spørsmåla baserte på faglege samtalar om temaet. Eg nytta eit delvis strukturert intervju, og hadde delt spørsmåla inn i tre tema, jamfør vedlegg nummer 8.1.

Den første bolken omhandla læringsmiljø. Dette var viktig for å avdekkje informanten si forståing av omgrepet. Den neste temabolken var om relasjonar; relasjonen mellom lærar og elev, mellom elevane og mellom heim og skule. Den siste bolken omhandla struktur og korleis strukturen kan påverke læringsmiljøet. Eg stilte oppfølgingsspørsmål der svara eg fekk låg litt på sidelinja, men og når eg tolka informanten som om han hadde meir han ville fortelje. Eg følte vi fekk god flyt i intervju, og informantane kom med mange refleksjonar kring temaet.

## 3.3 Utval av informantar

I kvalitative undersøkingar vert intervjuobjekta kalla for informantar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Informantane mine er valt ut frå *bekvemmelighetutvelgelse* (Ibid, s. 52). Informantane er, grunna knapt med tid og lett tilgjenge, valt utifrå eit lite geografisk område. Informantane skulle vere lærarar på mellomtrinnet med forholdsvis lang erfaring som klasseleiarar. Informasjonen dei kom med er vektlagt like mykje i oppgåva. Dei vert omtala som informant 1, 2 og 3.

Eg kontakta informantane mine direkte og spurde om dei kunne tenkje seg å bli intervju i samband med at eg skulle skrive ei bacheloroppgåve. I tillegg til det eg fortalde dei munnleg, fekk informantane eit skriv med meir informasjon. Skrivet er vist i vedlegg nummer 8.3. Rektorane fekk eit anna skriv som ligg som vedlegg nummer 8.2. Eg fortalte om temaet for oppgåva og litt kva eg tenkte å vektleggje. Deretter snakka eg med rektorane, og gav dei eit brev med litt informasjon om intervjuet. Informantane mine kjem frå to skular. Skulane er ulike i størrelse og har ulik tilnærming til korleis dei jobbar med læringsmiljø.

To av intervju vart gjort etter skuletid på eit grupperom på arbeidsplassen til informantane. Det siste vart gjort i heimen til informanten. I alle tre intervju vart vi sitjande utforstyrta. Dette gav oss moglegheit til å kunne konsentrere oss om temaet for intervjuet. Alle informantane svara godt på spørsmåla. Dei var avslappa og hadde ei positiv innstilling til oppgåva. Ein av informantane stoppa bandspelaren eit par gonger for å få litt ekstra tid til å tenkje seg om. Alle intervju vart tatt opp med lydopptak på mobiltelefon. Opptaka vart sletta etter transkribering.

Alle intervjuer vart transkriberte. Det vil seie at alle opptaka eg gjorde av intervjuer vart skrivne ned i etterkant. Dette er ein metode som vert sett på som ein forskingsaktivitet fordi det gjer at den som forskar må høyre på opptaket fleire gonger og kan då oppdage omstende som han ikkje har fanga opp tidlegare (Postholm, 2011). Dette er eit pirkearbeid, men likevel ein fordel mot det å skrive ned alt medan intervjuet går føre seg. Om ein skriv medan intervjuobjektet snakkar, vil det vere vanskeleg å fullt ut vie merksemda til det som vert sagt. Ein kan heller ikkje delta aktivt på ein måte som gjev forståing og meining (Postholm, 2011, s. 81).

Etter at alle intervjuer var gjennomførte vart informasjonen gjennomgått og kategorisert. Eg samanlikna svarene frå informantane og organiserte dei inn under tema. Eg har prøvd å analysere alle data og fekk inn før eg knytte dei opp mot teoriar.

### 3.4 Reliabilitet og validitet

Eit grunnleggjande spørsmål i all forskning er kor påliteleg data er. Forskarar kallar ofte dette for *reliabilitet*, som kjem av det engelske ordet *reliability*. I denne samanhengen seier reliabiliteten noko om kor påliteleg datamaterialet mitt er. Datamaterialet må vere utført på ein slik måte at det er påliteleg, og alle prosessar må vere nøyaktige (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Eg har prøvd å ikkje ha forventingar om resultatet av intervjuet, og eg prøvde å lage opne spørsmål som ikkje var leiande.

Data er ikkje sjølvne røynda, men representasjonar av den. Ein kan stille seg spørsmålet om kor godt, eller relevant, data representerer fenomenet. Dette kallar forskingslitteraturen *validitet*. Ordet kjem av det engelske ordet *validity*, og tyder gyldigheit. Validitet må ikkje oppfattast som noko absolutt. Det er meir eit kvalitetskrav som kan vere tilnærma oppfylt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Forholdet mellom problemstillinga mi og det eg undersøker, skal vere så treffande som mogleg. Gjennom oppgåva skal ein kunne vurdere kor gyldige eller haldbare funn er.

### 3.5 Forskingsetikk

Når ein nyttar intervju som forskingsmetode, er det sjølvstundt viktig å få samtykkje av informantane. Undersøkinga skal vere frivillig og informantane skal bli godt informerte om hensikten med undersøkinga. Eg skal korrige namn på skular, lærarar eller elevar i denne oppgåva, og intervjuet vil bli sletta når oppgåva mi er sluttført.

Det er viktig å vere seg bevisst på at datamaterialet eg samlar inn langt på veg er mine tolkingar av intervjuet. Ettersom det er mi oppleving av intervjuet som ligg til grunn, kan ein ikkje seie at datamaterialet er fullstendig objektivt.

Eg har prøvd å fylje dei etiske retningslinjene i arbeidet mitt med oppgåva. Eg informerte og innhenta samtykke frå kvar informant. Anonymiteten til lærarane er ivareteken gjennom å kalle dei informant 1, 2 og 3. Eg har ikkje kome med noko informasjon i oppgåva som kan identifisere korkje lærarane eller skulen dei kjem ifrå.

## 3.6 Metodekritikk

Når ein skal intervjuje kan ein møte informantane utan at dei veit noko om temaet, ein kan informere dei litt om temaet, eller dei kan få sjå heile intervjuguiden i forkant av intervjuet. Dette er ei avveging ein må gjere i førebuinga av intervjuet. Eg valde å fortelje informantane om temaet og kva bolkar vi skulle innom. Eg valde denne løysinga for å i større grad sikre meg at svara ikkje var oppkonstruerte for å tilfredstille det dei trudde eg var på jakt etter, samstundes hadde dei hatt moglegheit til å tenkje igjennom sentrale punkt innanfor bolkanane. På denne måten vert intervjuet meir spontant enn om informantane kjende spørsmåla i forkant.

Ein kan aldri heilt sikre seg feilkjelder i sjølve kommunikasjonen når ein arbeider med intervju. Informanten kan mistyde spørsmåla, notatane mine kan vere unøyaktige, eller meiningsinnhaldet kan bli endra ved reinskriving av notatane. Dette kan føre til redusert pålitelegheit. Då eg gjorde intervjuet valde eg å gjere lydopptak samstundes som eg skreiv nokre få notatar. Når eg så arbeidde vidare med reinskriving og systematisering, hadde eg opptaket som støttande kjelde. Trass i dette vil det alltid bli noko tolking når ein jobbar med materiale i ettertid.

## 4. Empiri og drøfting

I denne delen vil eg presentere resultatane frå intervjuet mine. Funna er delt inn i kategoriane frå intervjuguiden. Der eg siterer informantane (med normert norsk, men med deira eigen syntaks) vil teksten vere i klammer. Eg vil sjå på kva som er likt og ulikt i svara til informantane, og så freiste å drøfte svara deira gjennom bruk av relevant teori.

### 4.1 Eit inkluderande læringsmiljø

Det første spørsmålet til informantane var kva dei legg i eit inkluderande læringsmiljø. Informantane la vekt på at elevane måtte vere trygge og føle seg ivaretatt både av klassekameratane og dei vaksne på skulen, samt at undervisninga var tilpassa kvar einskild elev. Inkludering er eit omgrep som er mykje nytta i barnehage og skule i dag. I omgrepet ligg det eit ynskje om at skulen skal vere for alle. Peder Haug (2014) påpeikar at det er ulik oppfatning av kva som ligg i «alle». Han meiner det ofte er slik at elevar med store og samansette funksjonsnedsetjingar vert utelukka. Han seier vidare at det er

ein lang tradisjon i skulen for at «alle born» tyder alle born som ikkje avviker for mykje frå normaleleven (2014, s. 6). Etter at spesialskulane i Noreg meir eller mindre vart lagt ned, har alle born, uavhengig av funksjonshemmingar, hatt plass i den ordinære skulen. Skulen skal vere konstruert slik at den passar for alle grupper elevar, og undervisninga skal tilpassast kvar einskild elev. Det krev at lærarane har kompetanse i arbeidet med elevar med spesielle behov, og at dei har tilgang til ressurspersonar som kan gje støtte og rettleiing i arbeidet (Haug, 2014, s. 24). Utifrå samtalanane med informantane er eg usikker på om dei hadde same definisjon av omgrepet som Haug.

På spørsmål om kva dei legg vekt på for å skape eit inkluderande læringsmiljø, svarar dei alle at det å skape trygge og faste rammer er grunnleggjande. Korleis dei gjer det er litt forskjellig. Informant 1 legg mest vekt på å vere tydeleg: «Elevane må ha faste rammer. Dei må heile tida vite kva vi som er vaksne krev av dei. Rutinar er viktig slik at ingen lurar på kva som er lov og ikkje å gjere.» Informanten får langt på veg støtte hjå May Britt Drugli: «Gode lærerelev- relasjonar utviklar seg lettest når læreren har gode rutinar og strukturar i klassen, tydelige og uttalte positive forventningar til elevene» (2013, s. 35).

Informant 2 har ei litt anna vinkling på korleis ein kan skape eit inkluderande læringsmiljø. Informanten nyttar Tryggmodellen til Brit Neuman som utgangspunkt: «Arbeidet med Tryggvingen er mitt første val når det gjeld å bygge tryggleik. Vi kan snakke og ta opp enkeltepisodar, men når ein skal bygge eit inkluderande læringsmiljø så må ein tenkje og jobbe langsiktig og regelmessig.» Mennesket si kjensle av sjølvverd vert utvikla i fellesskap med andre. Brit Neumann har utvikla eit arbeidsprogram, Tryggmodellen, som vert nytta både i vanskelege og utrygge klasser, i vanlege klasser og på lærarrommet. Britt Neumann seier at om ein systematisk og over tid nyttar Tryggmodellen, så viser den at eit godt fellesskap fremjar sosiale og faglege ferdigheiter (Neuman, 2004). Det fellesskapet born veks opp i, er avgjerande for om dei skal oppleve seg sjølve som verdfulle og verdsette, eller ikkje (Neuman, 2004). Men vil denne modellen skape inkludering for dei elevane som skil seg frå den normale eleven? Eg tenkjer då på elevar med til dømes nedsett funksjonsevne. Haug (2014, s. 17) viser til ein studie der elevar med funksjonshemmingar og lærevanskar har vore informantar. Halvparten av desse føler seg einsame på skulen, berre eit fåtal av informantane i undersøkinga føler seg integrerte. Vil Tryggmodellen til Neuman kunne føre til at fleire av denne gruppa føler seg integrerte? Modellen handlar om livskvalitet og livsdugleik som vert skapt i samspel mellom individ og fellesskap. Gjennom modellen vert kvart einskild menneske trena i å vise omsorg og respekt for kvarandre (Neuman, 2004, s. 124). Dei vert trena i å vise forståing for at vi er ulike og har forskjellige sterke og svake sider. Modellen kan altså skape inkludering og respekt på tvers av funksjonsutvikling.

Den tredje informanten legg vekt på at elevane skal føle meistring. Dette gjer ho ved å variere mellom ulike læringsstilar, og gjennom å skape rom for å gjere feil eller ikkje forstå. «Prøve å legge til rette for at der både er noko å strekkje seg etter for dei flinkaste, men og at det blir mulig å mestre for dei som slit.» Læraren har støtte for dette jamfør kunnskapsdepartementet. Evna læraren har til å velje ein metode tilpassa situasjonen i klasserommet, og gjere innhaldet relevant for elevane har stor betydning for korleis elevane har det og opplever inkludering. Elevar lærer forskjellig og metodevalet må difor variere (2015, s. 6). Dersom elevane får større valfridom i klasserommet – kva vil utfalle bli for dei elevane som treng hjelp til å lære, hjelp til å finne sin strategi? Ogden (2012) legg vekt på at dersom ein aktivitet skal lukkast må tilstrekkeleg mange elevar vere villege til å delta medan dei andre ikkje øydelegg for aktiviteten. Han peikar vidare på at individuelt arbeid går greitt så lenge ingen forstyrrar eller distraherer, men at det ikkje er sikkert at dei arbeider med det dei skal sjølv om det kan sjå slik ut. Han viser og til forskning som hevdar at elevar er meir involverte og engasjerte når det er lærarstyrt aktivitet, enn når dei kan velje aktivitet og innfallsvinkel sjølve (Ogden, 2012, ss. 93–94).

## 4.2 Relasjonar

### 4.2.1 Lærar-elev

På spørsmål om korleis informantane jobbar for å skape gode relasjonar mellom seg og elevane, svarar alle tre at det handlar om tid og det å skape tryggleik. Elevane skal vere trygge på læraren, og sikker på at læraren reagerer rimeleg i det å setje grenser, trøyste og hjelpe fagleg. To av informantane helsar på kvar einskild elev gjennom eit handtrykk, blikkontakt og får veksla nokre få ord. Informantane får støtte for dette i faglitteraturen. Drugli seier at ein bør ha ein tydeleg start på dagen, gjerne ved at ein handhelsar og har blikkontakt med kvar einskild elev når dei kjem inn i klasserommet til første time. Ved å nytte namnet til eleven forsterkar ein etableringa av kontakt i denne situasjonen (2013, s. 102). Gjennom denne rutinen sikrar læraren at alle elevane høyrer namnet sitt nemnt i ein positiv samanheng minimum ein gong i løpet av dagen.

Alle tre informantane prøver å bli kjent med einskildeleven, ikkje berre på fagleg plan, men og som person. Dei prøver å få tak i kva dei interesserer seg for slik at dei føler læraren bryr seg. Informant 3 seier det er enklare å bli kjent med elevane no som ho jobbar ein stad der ho kjenner forholda godt. «Kjenner sysken og foreldra, og generelt meir om fritidsaktiviteter, og kan kople det litt og trekke inn meir slik: såg deg på huskonsert i går etc. Det å ikkje berre vere opptatt av fag, men og det som skjer utanom skulen og.» Terje Ogden seier at: «Ikke all kontakt med elevene bør handle om fag og undervisning, og elevenes interesser kan være en viktig innfallspport til personlig kontakt. Elever verdsetter at lærere viser interesse for det de holder på med utenom undervisningen, som sport,

musikk, drama...» (2012, s. 31). På større stadar har ein gjerne ikkje same moglegheit til å møtast tilfeldig på fritida, då må ein i større grad støtte seg på den informasjonen eleven sjølv gjev. Ein må likevel passe seg for å ikkje føre tidlegare erfaringar med familien over på barnet. Dersom du til dømes hadde faren som elev, og de ikkje kom så godt ut av det då, så må ein passe seg for å ikkje føre dette over på barnet.

Informant 2 understreka og at respekt er ein viktig del av det å skape ein god relasjon: «At eg alltid møter dei med respekt, og at det er mitt ansvar som vaksen korleis eg klarer møte eleven med respekt sjølv om eleven kan vere irriterande obsternasig og utfordrande. Mitt profesjonelle arbeid er å likevel få eleven til å føle seg verdsett av meg.» Informanten er nok inne på eit viktig tema. I følge May Britt Drugli er respekt for eleven grunnleggjande for å skape gode relasjonar: «En relasjonskompetent lærer ser den enkelte elev som en selvstendig aktør i sitt eget liv, og viser respekt for elevens integritet» (2013, s. 45). For å ha ein god relasjon er det viktig at læraren og eleven har gjensidig respekt for kvarandre. Gjennom samtale viser ein både direkte og indirekte kva ein meiner og står for. Ved å vise omsyn til andre sine meiningar viser ein kvarandre respekt, og på denne måten let relasjonen seg utvikle (Jensen & Ulleberg, 2011).

Når spørsmålet er om relasjonen mellom lærar og elev påverkar læringsmiljøet er informantane samstemte. Det å ha eit godt forhold til elevane er grunnleggjande for å få eit godt læringsmiljø i klassen. Gjennom å skape gode relasjonar, legge til rette for å sjå elevane både fagleg og som menneske, vert det skapt motivasjon og interesse. Informantane var alle klare på at dei gjennom gode relasjonar til elevane var med på å fremje både åtferd og trivsel hjå elevane. Dette er også utsegn eg finn dokumentert i faglitteraturen: «Det foreligger mye dokumentasjon på at nettopp lærer – elev- relasjonen er en sentral faktor, som bidrar til både å fremme elevenes trivsel og positiv adferd generelt i skolen, samt å fremme deres motivasjon for å jobbe med faglige aktiviteter og lyst til å lære» (Drugli, 2013, s. 66).

Det siste spørsmålet innan denne kategorien var kva som vert opplevd som mest utfordrande i det å skape gode relasjonar til elevane. Informant 1 og 3 meinte det mest utfordrande ligg i det å ha urolege elevar og unngå at dei vert hakkekyllingar. Når relasjonen mellom lærar og elev vert negativ og fastlåst, vil eleven få alt for lite anerkjenning og positive tilbakemeldingar frå læraren. Faren er då at eleven vil forsøke å finne tilhøyrse i eit anna miljø, til dømes med andre elevar som er på kant med lærarane. Alle menneske søker anerkjenning og aksept, og vil aktivt forsøkje å skaffe seg dette ein annan stad dersom relasjonen mellom læraren og klassa ikkje fungerer (Drugli, 2013, s. 59). I denne samanheng kan det og vere lurt å tenkje på Maslow sin behovsteori. Når ein elev uroar for "å vise seg", treng ikkje dette å vere berre for å få læraren si merksemd. Det kan like godt vere forhold



til medelevar, frustrasjon eller angst for faglege krav eller mindreverdskompleks som ligg bak. Åtferd må alltid sjåast i samanheng med situasjonen den kjem i. Det fins eit mangfald med moglege forklaringar for kvifor elevar gjer som dei gjer (Imsen, 2010). Maslow sin behovsteori kan vere med på å gje oss nokre svar.

### 4.2.2 Elev-Elev

Eg spurde informantane om korleis dei jobba for å skape gode relasjonar mellom elevane. Informant 1 og 3 tenkjer at det mest grunnleggjande er at alle elevane skal lære seg å jobbe saman. Informant 1 seier det slik: «Det eine er at ein sit to og to i klasserommet og at det rullerar kven ein sit ved sidan av. Bytte gruppe slik at alle jobbar med alle... «av og til er det de to, og av og til er det de to.» Ein ser alltid i klasser at det er nokre elevar som er mykje meir saman med kvarande enn andre, at ein då passar på at dei som ikkje er så mykje ilag til vanleg vert sett i hop slik at dei får mulighet til å bli betre kjent.» Skaalvik & Skaalvik gjer oss oppmerksame på at slik bruk av gruppearbeid ikkje alltid gjev gode resultat for miljøet. I situasjonar der elevane skal samarbeide kan elevene oppleve tilhøyre, aksept, støtte og omsorg. Men samstundes kan der oppstå situasjonar der elevane gjer seg motsett erfaring: «Gruppearbeid er ingen metode som automatisk sikrer gode sosiale relasjonar mellom elevene. Tvert imot kan ureflektert bruk av gruppearbeid bidra til å skape sosiale problemer» (2014, s. 229). Men ein kan og tenkje at gruppearbeid og samarbeid mellom elevane gjev støttande stillas. Læring skjer i stor grad saman med personar i det sosiale fellesskapet som fungerer som «støttande stillas» i læringsprosessen. Det kan vere læraren, flinkare medelevar eller andre personar i nærmiljøet som er på et høgare læringsnivå enn eleven. Det eleven kan greie med hjelp kallar Vygotsky for den næraste/potensielle utviklingssona (Imsen, 2010, s. 259).

På spørsmål om relasjonane mellom elevane påverkar læringsmiljøet, er dei alle samde. Informant 2 seier det slik: «Elevar som er trygge på medelevar vågar å svare meir i klassa, vise fram kva dei har teikna, skrive eller laga. Dei torer å vise meir av kven dei er og kva dei kan, og dei torer ta utfordringar på ein betre måte. Dei torer kanskje å stå framfor klassa og synge. Det styrkar igjen deira «selvverd». At dei kan få dele av det dei kan og veit, utan å vere redde for å få kommentarar, at nokon ler eller liknande.» Lærarane får mellom anna støtte av Hattie i dette: «Relasjonar mellom elever er en avgjørende del av eller faktor i læringsmiljøet i skolen, og særlig den enkeltes elevs oppfattelse av dette læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 8).

I tillegg til dette trekkjer alle informantane fram det å gjere andre ting enn berre skulerelatert arbeid saman med elevane. Skuleturar, ski- og fjelldagar – ja, berre det å ta ein tur i skogen. Ein kan spidde pølser på bål og berre la praten gå. Slike turar opnar opp for samtalar mellom elevane, men og mellom lærar og elev. Elevar som vanlegvis ikkje har så mykje til felles, kan finne kvarandre på ein ny

måte når omgjevnadane vert endra. Når elevane vert betre kjent vil det kunne gjere dei tryggare på kvarandre.

Det siste spørsmålet i denne bolken var: Kva opplever du som mest utfordrande i det å skape gode relasjonar mellom elevane? Informant 1 svarar at elevane bur spreidde over eit stort område, eller at ein elev bur langt frå dei andre, lett skapar vanskar: «...ein av tinga er kvar ein bur. Slik som i mi klasse så har eg ei jente som bur her i sentrum. Dei andre bur i nabobygda. Og når denne eine familien ikkje har bil, så er det noko som gjer til at ho ikkje blir så inkluderte i fritida som dei andre. Så er dei aller fleste med på handball og fotball, og så har du to stykke som ikkje er med på noko. Dei dett litt utanfor på fritida, og dei trekkje jo det og litt inn i skuletida... Det som eg klarer å gjere på skulen vert desto viktigare fordi eg ikkje får noko særleg drahjelp av fritidsaktivitetar.» Informant 2 tenkjer det er ulikskapen mellom elevane som er største hinderet for å skape gode relasjonar, medan informant 3 tenkjer at faste mønster – at elevane går seg inn i eit spor som er vanskeleg å kome ut av, er det mest utfordrande.

### 4.2.3 Heim-Skule

Det første spørsmålet her gjekk på korleis heim-skule-samarbeidet kan vere med på å byggje og styrkje eit inkluderande læringsmiljø. Her finn eg at alle informantane er samde i at dette samarbeidet er viktig. Det at ein viser kvarandre gjensidig respekt gjennom å snakke positivt om andre sine born, om skulen og dei som arbeider der, er viktig for å kunne ha eit inkluderande læringsmiljø. Det at elevane veit at heimen og skulen snakkar saman, og som informant 3 seier det: «...har ei nokolunde lik oppfatning av korleis verda ser ut. Viss no dei er einige i at skule er viktig og at lekser er viktig og at det ikkje er forferdeleg, men kjekt og nyttig. Så hjelper det og inn på innstillinga til elevane.» I bladet spesialpedagogikk viser May Britt Drugli mellom anna til eit studie av foreldreinvolvering i barnehage og i skule. Studien viser at «et godt samarbeid mellom foreldre og lærer fører til at foreldrene får bedre forståelse av hva lærerne forventer av barna deres, samt at de selv i større grad støtter barnas skoleaktiviteter» (Drugli, 2009).

Alle tre informantane la og vekt på at det er skulen sitt ansvar å få samarbeidet til å fungere godt sjølv om forholdet kan vere vanskeleg. Dei er og samde i at toleranse og tillit er ord som er viktige i denne samanhengen. Informant 2 seier det slik: «At vi som lærarar vert for kritiske til korleis foreldra stiller seg til skulen. Sjølv om ein kan vere irriterte så må ein kunne formidle det på ein sakleg og profesjonell måte så ein ikkje angrip folk, men heller stille spørsmål enn alltid ha dei sikre svara. Det går mykje på det å vise toleranse for at vi er forskjellige, men at vi må finne løysingar meir enn tek tid. Arbeid med menneske handlar om å bruke tid og tolmod. Vi er sårbare for vanskar og kritikk, men må holde på saklegheita.» Samarbeid mellom skulen og heimen er viktig av fleire grunnar. Dette

er informantane innom i tur og orden. Om ein ser kva Utdanningsdirektoratet seier, vil ein finne mykje av det same der: «Lærernes holdninger vil i stor grad virke inn på kvaliteten av foreldresamarbeidet. Flere studier viser at lærere har en tendens til å definere enkelte foreldregrupper som uengasjerte og lite involverte (Carlisle, Stanley & Kemple, 2006), noe som vil virke negativt inn på samarbeidet med disse foreldrene. Lærere som mener at alle foreldre er en ressurs som besitter nyttig informasjon om eleven og elevens liv, og som også er nyttig for elevens læringsprosess, vil jobbe mer systematisk med skole–hjem-samarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

### 4.3 Struktur

Det første spørsmålet i denne bolken er: Kva legg du vekt på når du skal lage gode rutinar i ei klasse? Der svarar informant 1 og 3 at dei legg vekt på å lage tydelege arbeidsplanar, dagsplanar og målplanar i klasserommet. Om der vert endringar i frå normalplanen skal elevane få beskjed så tidleg som mogleg. Informant 3 skriv og opp klokkesletta for kvar aktivitet – dette er mest på grunn av ein einskild elev, men erfaringa viser at alle elevane har nytte av informasjonen.

Informant 3 legg og vekt på tydelegheit og at alle skal få med seg beskjedane med ein gong. Det kan til dømes vere vanskeleg å få med seg kva bøker ein skal hente i buret sitt. For å gjere det lettare å finne fram dei rette bøkene heng ho opp bilde av dei og skriv sidetalet dei skal slå opp på, på tavla.

Informant 2 svarar slik: «Eg trur at det med at elevane veit kva for forventingar vi har er ein nøkkel til å lukkast. Så er vi ofte veldig opptekne av at elevane skal følgje alle reglane, men det handla også om at vi vaksne må følgje dei reglane vi har innført i ei klasse saman med elevane... At ein har nokre rutinar som er faste: inn i klasserommet, kva slags beskjedar er det viktig å gje, og når ein skal organisere i klassa. Den strukturen er det vi vaksne som må vere tryggast på. Då fylgjer oftast elevane med.»

Når det kjem til overgangar er det berre informant 3 som nemner dette: «Timeskifte kan vere utfordrande i det å skifte og hente bøker. Det er ein veldig viktig ting å få på plass slik at det ikkje går vekk masse tid på det. Ha hender og føter for seg sjølv når ein går i klasserommet. Der brukar eg klappesignal og det går greitt. Ja, og så har dei jo øvd i mange år.» Dette er den same læraren som skriv klokkeslett for timane på tavla. Klokkesletta hjelper elevane til å vite kor mykje tid dei har til rådvelde, og gjev dei ein peikepinn på når det er timeskifte. Gjennom at dette er kjent for dei, går skiftet ganske uproblematisk føre seg. Rutinar skildrar kva elevane skal gjere i bestemte situasjonar eller aktivitetar, og gjeld ting som gjentek seg rutinemessig i skulekvardagen. Når dei fungerer er dei arbeidssparande for læraren, og kan virke proaktivt i forhold til uro. For å få rutinar til å fungere godt

må dei bli forklart, demonstrert, øvd på og praktisert. Terje Ogden seier det slik: «Rutiner må undervises like grundig som alt annet. Det er tidkrevende ved skolestart, men kan betraktes som en investering som sparer tid resten av året» (2012, s. 42).

Alle tre lærarane har klassereglar hengande synleg i klasserommet. Informant 2 nytta Oleweus sin metode til å lage desse reglane. Elevane får kome med framlegg til reglar, så vert val av reglar gjort på ein demokratisk måte i klassen. «Dei reglane ein innfører i ei klasse er det viktig at elevane føler dei har vore med på å lage og fått uttale seg om og påverke. Kva dei treng for at kvardagen skal vere overkommeleg, og at reglane ikkje skal vere så mange at ein har mista motet lenge før en har lest igjennom dei. Læraren må følge opp!»

Ein trygg klasseleiar formidlar tydeleg kva som vert forventa av elevane. Det er naudsynt med føreseielege reglar som viser elevane korleis dei oppnår sosial aksept og anerkjenning (Holten, 2011, s. 121)

### 5. Avslutning

Korleis jobbar så læraren for å skape eit inkluderande læringsmiljø på mellomtrinnet? På dette spørsmålet er der meir enn eit svar. Det eg har lært gjennom denne prosessen er at læraren bør vere autorativ, leie klassa demokratisk og leggje vekt på inkludering. Dersom læraren sjølv er trygg kan dette bidra til eit godt og roleg læringsmiljø. Dette vil igjen gjere elevane motiverte for læring. For å få motiverte elevar er det viktig at elevane veit kva læraren forventar av dei både fagleg, i oppførsel og om dei deltek i undervisninga. For å vere ein god lærar må ein kunne kommunisere med elevane med likeverd og varme, slik at dei føler seg inkluderte.

Gjennom både intervju og teorien eg har lese, ser eg at noko av det viktigaste vi som lærarar fokuserer på er relasjonsbygging. Det å skape eit inkluderande læringsmiljø krev tid, tolmodigheit, positive haldningar og ein god porsjon omsorg. Det krev at læraren opptrer som trygg, tolerant, støttande, respekterande og involverande.

Eit inkluderande læringsmiljø handlar altså om å skape gode rammer for både fagleg og sosial læring i skulen. Lærarane i undersøkinga mi, var alle opptekne av å vere tydelege vaksne. Dei la vekt på å skape strukturar, reglar og rutinar for å gjere skuledagen trygg og føreseieleg for elevane. Dei jobbar for å skape gode relasjonar mellom seg og elevane, mellom elevane og mellom skulen og heimane. Informantane seier at gode relasjonar skapar tryggleik, og når ein har trygge elevar skapar ein eit inkluderande læringsmiljø. Gjennom å skape gode relasjonar oppnår ein at elevane føler seg sett, likt

## Bachelor i pedagogikk og elevkunnskap 2015

---

og anerkjent. Elevar som føler seg likte og anerkjende er motiverte for å lære. Har læraren eit godt forhold til elevane, vert ofte læringsmiljøet godt.

## 6. Kjelder

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Berkastet, I., & Andersen, S. (2013). *Klasseledelse; varme og tydelighet*. Oslo: PEDLEX.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Drugli, M. B. (2009). Foreldreinvolvering i barnehage og skole. *Spesialpedagogikk nr. 06*, 44–52.
- Drugli, M. B. (2013). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere*. Oslo: Cappelen Dam akademiske.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om Inkludering*. Fredrikshavn: Gyldendal Akademisk.
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse – i dialog med elevene*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christofferssen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 04 02). Henta frå Strategi for ungdomstrinnet - Motivasjon og mestring for bedre læring.:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f\\_4276\\_b\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf)
- Kunnskapsløftet LK06. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Neuman, B. (2004). *Trygg – Godt fellesskap – God læring*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- NOU 2003: 16. Henta frå I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle:  
[https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?docId=NOU200320030016000DDDEPIS&q=alle%20elever%20har%20rett%20til&navchap=1&ch=3#match\\_0](https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?docId=NOU200320030016000DDDEPIS&q=alle%20elever%20har%20rett%20til&navchap=1&ch=3#match_0)
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse - Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. Henta frå Elevane sitt skolemiljø: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)
- Postholm, M. B. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Røkenes, O. H., & Hansen, P. H. (2002). *Bære eller briste – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sandmark, J. (2012). *Voksne skaper vennskap – Arbeid med inkluderende miljøer i skolen*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stortinget. *St.meld.nr. 30. Kultur for læring (2003-2004)*. Henta frå Regjeringen.no:  
[https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-  
/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q=](https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q=)

*Utdanningsdirektoratet*. Henta frå Relasjoner mellom elever.:  
[http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-  
elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/?read=1](http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/?read=1)

## 7. Figurliste

Figur 1 Ein triadisk modell .....	7
Figur 2 Ein toledda relasjon .....	7
Figur 3 Modell av Maslow sin behovsteori. ....	8

## 8. Vedlegg

### 8.1 Intervjuguide

Innleiande spørsmål

- Kor lenge har du jobba som lærar?
- Er du, eller har du vore kontaktlærar?
- I kor mange år har du eventuelt vore

#### 1. Læringsmiljø.

- Kva legg du i inkluderande læringsmiljø?
- Kva faktorane meiner du skal til for å skape eit inkluderande læringsmiljø?
- Kva legg du vekt på for å skape eit inkluderande læringsmiljø?
- Kva reiskap har du som lærar for å skape eit inkluderande læringsmiljø

#### 3 Relasjonar lærar–elev

- Korleis jobbar du med relasjonen din til elevane?
- Kva legg du vekt på i forholdet mellom deg og elevane?
- Korleis tenkjer du relasjonen din til elevane påverkar læringsmiljøet?
- Kva opplever du som utfordrande i det å skape gode relasjonar mellom deg og elevane?

#### 4 Relasjonar elev–elev

- Korleis jobbar du med relasjonsbygging mellom elevane?
- Korleis tenkjer du dei sosiale relasjonane mellom elevane påverkar læringsmiljøet?
- Korleis kan ein styrkje fellesskapet i ei klasse?
- Kva opplever du som utfordrande i det å skape gode relasjonar mellom elevane?

#### 5 Heim–skule- samarbeid

- Korleis kan heim–skule- samarbeidet vere med på å skape eit inkluderande læringsmiljø?
- Kva kan føresette gjere for å positivt påverke eit inkluderande læringsmiljø?
- Kva kan gjere heim–skule- samarbeidet vanskeleg?
- Korleis kan dette påverke læringsmiljøet i ei klasse?
- Kva ser du på som dei største utfordringane i heim–skule- samarbeidet?
- Og korleis kan dette påverke læringsmiljøet



## 6 Struktur

- Struktur, oversikt og forutsigbarheit vert sett på som sentrale pedagogiske prinsipp for eit godt læringsmiljø jf Skaalvik og Skaalvik.
- Kva legg du vekt på når du skal leggje gode strukturar i ei klasse?
- Kva strukturar tenkjer du er viktigast og kvifor nett desse?
- Korleis tenkjer du desse punkta påverkar læringsmiljøet?
- Kan du skildre kva som er eit ideelt læringsmiljø for deg?

## 8.2 Brev til skulane

Til rektorar ved xxxx skule

Hei

Eg er deltidsstudent på 4.året ved lærarutdanninga på Høgskulen i Sogn og Fjordane. Dette semesteret skal eg skrive ei bacheloroppgåve med problemstillinga : «Korleis arbeider læraren for å skape eit inkluderande læringsmiljø på mellomtrinnet?» I dette høve vil eg spørje om det er mogleg å få intervju nokre av lærarane på mellomtrinnet? Spørsmåla vil vere knytt til kva tankar læraren har gjort seg kring temaet inkluderande læringsmiljø og kva reiskap ein kan nytte for å nå målet om eit inkluderande læringsmiljø. For å få mest mogleg ut av intervjuet ynskjer eg primært å gjere lydopptak. All informasjon vil bli anonymisert og er konfidensielt slik at den ikkje kan knytast tilbake til skulen og den einskilde læraren.

Eg ønskjer å gjennomføre intervju i løpet av veke 12 og 13, og reknar med at intervjuet vil ta omlag 1 time.

Eg vil ta nærare kontakt med skulen for å avtale tidspunkt for intervju.

Eg ser fram til eit godt samarbeid!

Venleg helsing Inger Lise Engelstad

4.GLU 1-7 Sandane/Høgskulen i Sogn og Fjordane

ingerle@stud.hisf.no / ingerliseengelstad@hotmail.com

mobil 99294050

## 8.3 Brev til informantane

Hei

Eg er deltidsstudent på 4.året ved lærarutdanninga på høgskulen i Sogn og Fjordane. Dette semesteret skal eg skrive ei bacheloroppgåve med problemstillinga : «Korleis arbeider læraren for å skape eit inkluderande læringsmiljø på mellomtrinnet?» I dette høve vil eg spørje om det er mogleg å få intervjuet deg? Spørsmåla vil vere knytt til kva tankar læraren har gjort seg kring temaet inkluderande læringsmiljø og kva reiskap ein kan nytte for å nå målet om eit inkluderande læringsmiljø. For å få mest mogleg ut av intervjuet ynskjer eg primært å gjere lydopptak. All informasjon vil bli anonymisert og er konfidensielt slik at den ikkje kan knytast tilbake til skulen og den einskilde læraren.

Eg ønskjer å gjennomføre intervjuet i løpet av veke 12 og 13, og reknar med at intervjuet vil ta omlag 1 time.

Eg vil ta nærare kontakt med deg for å avtale tidspunkt for intervjuet.

Eg ser fram til eit godt samarbeid.

Samtykkjeerklæring.

Eg har motteke informasjon om prosjektet og ynskjer å delta. Eg er kjend med at eg kan trekkje meg som informant undervegs i prosessen.

Stad, dato og namn

-----

Venleg helsing Inger Lise Engelstad

4.GLU 1-7 Sandane/Høgskulen i Sogn og Fjordane

ingerle@stud.hisf.no / ingerliseengelstad@hotmail.com

mobil 99294050