

MASTEROPPGAVE

M1GLU18

Mai 2023

Hvordan læreres rasjonale for valg av den fysiske
elevplasseringen i klasserommet kan påvirke et inkluderende
læringsmiljø

Kvalitativ studie

30 sp oppgave

19126 ord

Helene Green Paananen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

En 5 års lang reise som student på masterstudiet grunnskolelærer 1-7 ved OsloMet er over og jeg sitter igjen med mye lærerik kunnskap og erfaringer. Å skrive masteroppgaven har vært en krevende og til tider altoppslukende prosess. All lesing, skriving, sletting og omskriving som ligger til grunn har resultert i denne endelige versjonen av oppgaven og prosessen har vært både lærerik og inspirerende.

Jeg ønsker å rette en stor og takknemlig takk til alle informantene som deltok på denne studien. Dere har gitt meg en bredere forståelse og ny innsikt i studiens tema som jeg vil ta med meg videre i arbeidslivet.

Jeg vil også takke min veileder Anne Cathrine Thurmann-Moe som har vært til god hjelp og støtte underveis i arbeidet. Takk for kontinuerlig oppfølging, konstruktive tilbakemeldinger og verdifulle innspill underveis i skriveprosessen.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for all støtte og oppmuntrende ord. Det er med ydmykhet og takknemlighet jeg ser tilbake på all tid og omtanke dere har gitt for at jeg skulle få fullføre min utdanning. En spesielt stor takk til min kjære mann som har hatt tålmodighet med meg og tatt seg av hus og barn i arbeidet med denne masteroppgaven.

Helene Green Paananen

Neskollen, 15.05.2023

Sammendrag

Denne studien undersøker lærernes ubevisste og bevisste valg knyttet til den fysiske elevplasseringen i klasserommet og hvilken betydning det har for et inkluderende læringsmiljø. Hensikten med studien er å bidra til en bredere forståelse rundt valgene som tas knyttet til elevplasseringen, samt løfte frem bakgrunnen for hvorfor plasseringen av elevene er organisert slik den er. Studien benytter en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming og igjennom semistrukturert intervju ble 4 informanter fra grunnskolen intervjuet. Følgende problemstilling ligger til grunn for oppgaven: *Hva er læreres rasjonale for valg av den fysiske plasseringen av elever i klasserommet, og hvilken betydning har det for et inkluderende læringsmiljø?*

Studien viste at lærernes forståelse av et inkluderende læringsmiljø i stor grad samsvarer med hverandre og med læreplanens formuleringer. Lærerne la vekt på en god lærer-elev relasjon som en viktig forutsetning i arbeidet med å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Studien viste også et tydelig fokus på inkludering, da lærerne understrekte at de gjør sitt ytterste for å tilrettelegge for opplæring til alle elever innenfor klassens fellesskap. Lærerne er opptatt av at alle elever skal føle seg inkludert i et sosialt og faglig fellesskap.

Videre viser resultatene at tildelingen av de fysiske sitteplassene må tilpasses etter elevenes sosiale og faglige behov og forutsetninger for å oppnå et inkluderende læringsmiljø. Det er avgjørende at læreren har kjennskap til de sosiale konstallasjonene mellom medelevene for å kunne tilpasse plasseringen av elevene på best mulig måte. I tillegg viste resultatene at lærernes rasjonale knyttet til elevplasseringen hovedsakelig baseres på sosiale forhold framfor faglige forhold. Lærerne vektla også elevenes følelse av trygghet og tilhørighet som viktige forutsetninger for å tilegne seg kunnskap.

Abstract

This study investigates the teachers' unconscious and conscious choices related to the physical placement of pupils in the classroom and what significance it has for an inclusive learning environment. The purpose of the study is to contribute to a wider understanding of the choices made in relation to pupil placement, as well as highlight the background for why the placement of pupils is organized the way it is. The study uses a qualitative method with a phenomenological approach and through semi-structured interviews 4 informants from the primary school were interviewed. The following research question is the basis of the thesis: *What is the teachers' rationale for choosing the physical location of students in the classroom, and what significance does it have for an inclusive learning environment?*

The study showed that the teachers' understanding of an inclusive learning environment largely corresponded with each other and with the curriculum's formulations. The teachers emphasized a good teacher-pupil relationship as an important prerequisite in the work to develop an inclusive learning environment. The study showed a clear focus on inclusion, as the teachers emphasized that they do their utmost to facilitate training for all students within the class environment. The teachers are concerned that all students should feel included in a social and academic environment.

Furthermore, the results show that the allocation of physical seating must be adapted to the pupils' social and academic needs and prerequisites in order to achieve an inclusive learning environment. It is crucial that the teacher has knowledge of the social constellations between fellow students in order to be able to adapt the placement of the students in the best possible way. In addition, the results showed that the teachers' rationale related to student placement is mainly based on social conditions rather than academic conditions. The teachers also emphasized the students' sense of security and belonging as important prerequisites for acquiring knowledge.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1 Innledning.....	1
1.1 Temaets bakgrunn og aktualitet.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Tidligere forskning	4
1.4 Disposisjon av oppgaven	4
2 Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Inkludering i historisk perspektiv	5
2.2 Ulike definisjoner på inkludering	6
2.3 Inkluderende læringsmiljø.....	7
2.3.2 Elevmedvirkning.....	9
2.4 Tilpasset opplæring.....	10
2.4.1 Organisatorisk og pedagogisk differensiering	11
2.4.2 Introverte og ekstroverte elever	12
2.4.3 Spesialundervisning	13
3 Metode.....	14
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	15
3.2 Datainnsamling	15
3.2.1 semistrukturert intervju.....	16
3.2.2 Intervjuguide	16
3.2.3 Utvalg.....	17
3.3 Analysestrategi	19
3.3.1 Transkribering.....	19
3.3.2 Tematisk analyse.....	19

3.3.3	Abduktiv tilnærming	20
3.4	Reliabilitet og validitet	21
3.4.1	Reliabilitet	21
3.4.2	Validitet	22
3.5	Etiske betraktninger	23
4	Presentasjon av resultater	24
4.1	Lærernes forståelse av begrepet inkluderende læringsmiljø	25
4.1.1	Sosialt fellesskap	26
4.2	Lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen i klasserommet	27
4.2.1	Lærer-elev relasjon	28
4.2.2	Elevmedvirkning	28
4.3	Lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen knyttet til tilpasset opplæring	29
4.3.1	Introverte og ekstroverte elever	31
4.3.3	Inkludering	32
5	Drøfting	33
5.1	Lærernes forståelse av et inkluderende læringsmiljø	33
5.2	Fysisk elevplassering i et inkluderingsperspektiv	35
5.2.1	Elevmedvirkning	36
5.2.2	Faglige forhold	37
5.3	Fysisk elevplassering i sammenheng med tilpasset opplæring	38
5.3.1	Introverte og ekstroverte elever	39
6	Konklusjon	42
6.1	Sentrale funn	42
6.2	Begrensninger og videre forskning	44
7	Litteraturliste	46
8	Vedlegg	51

8.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide	51
8.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	53
8.3 Vedlegg 3 – Godkjenning fra Sikt	57

1 Innledning

Denne studien undersøker hvilket rasjonale lærere har for den fysiske elevplasseringen i klasserommet, og hvilken betydning dette kan ha for å oppnå et inkluderende læringsmiljø. I innledningsdelen vil jeg legge frem bakgrunnen for valg av tema. Videre presenteres problemstillingen og forskningsspørsmålene, og til slutt vil jeg gi en kort oversikt over studiens oppbygging.

1.1 Temaets bakgrunn og aktualitet

Valg av tema baserer seg på egne praksisobservasjoner og samtaler med praksislærere og andre lærere i sektoren. Erfaringene så langt viser at elevenes sitteplasser i klasserommet struktureres av læreren, og at det ofte viser seg å være en utfordring å organisere elevenes sitteplasser. Dette kan det være mange årsaker til og derfor finner jeg det interessant å undersøke læreres rasjonale for valg av den fysiske plasseringen av elever i klasserommet. For eksempel kan ulike sosiale eller faglige forhold være nødvendig å ta høyde for, men også mer spesifikke tilpasninger for noen elever kan være nødvendig. Blant annet kan elever med synsvansker eller hørselstap gjøre at organiseringen av sitteplassene må tilpasses deres individuelle behov først. Det samme gjelder for elever som har en funksjonsnedsettelse. Likeså kan elever med ulike atferdsvansker, som ADHD eller autisme, utgjøre en faktor for hvor disse elevene blir plassert i klasserommet. Det handler om å hele tiden ivareta kravet om tilpasset opplæring for alle elever, også gjennom plassering av elevene i klasserommet.

Formålet med studien er å belyse læreres refleksjoner og valg vedrørende den fysiske plasseringen av elever i klasserommet og hva som ligger til grunn for de valgene som tas. Sitter de gutt/jente, to og to, alene, med venner/venninner eller etter faglig nivå, og hva er årsaken til at elevene er plassert slik? Målet er altså ikke å undersøke hvordan pultene i klasserommet er organisert eller om elevene får opplæring i eller utenfor klasserommet, men om hvordan læreren har plassert elevene i forhold til hverandre og hvorfor de er tildelt akkurat den sitteplassen. Ønsket med dette er å løfte frem de bevisste og ubevisste valgene lærerne tar når de tildeler sitteplasser til elevene og få frem hvilken betydning dette kan ha for det sosiale og faglige læringsmiljøet i klasserommet. På bakgrunn av dette ble det naturlig å ha et gjennomgående fokus på begrepene inkludering, læringsmiljø og tilpasset opplæring. Begrepene vil bli utdypet videre i kapittel 2. Basert på intervjuene med informantene og gjennom forskning og litteratur håper jeg denne studien kan være med å bidra til å skape en

bredere forståelse og bevissthet rundt hvilken betydning elevplasseringen i klasserommet kan ha for utviklingen av et inkluderende læringsmiljø.

Begrepet inkludering ble løftet fram som et grunnleggende prinsipp for grunnopplæringen gjennom Læreplanverket av 1997 (L97) (Fasting & Breilid, 2018). Norge sluttet seg til salamancaerklæringen noen år før dette, i 1994, og har derfor en naturlig tilknytning til innføringen av inkluderingsbegrepet i skolen. Salamancaerklæringen legger vekt på betydningen av en skole for alle (UNESCO, 1994). Den fastslår at ethvert individ har rett til opplæring der inkludering er normen og at inkludering gjelder for absolutt alle elever, ikke kun for enkelte elevgrupper (Fasting & Breilid, 2018). I dag er prinsippet om inkludering framtredd på flere måter, blant annet i opplæringsloven i formålsparagrafen § 1-1, i § 1-3 om tilpasset opplæring og tidlig innsats, samt i § 9A om retten til et godt psykososialt skolemiljø. I tillegg framtrer inkluderingsbegrepet i kapittel 5 § 5-1, om spesialundervisning for elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998). Stortingsmelding 6 legger også vekt på prinsippet om inkludering i skolen i dag. Der legges fokuset på å aktivt ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogikk. Videre vektlegges gode læringsmiljøer som en forutsetning for at elever skal oppleve det faglige og sosiale fellesskapet som utviklende og godt, samt behovet for utstrakt individuell tilrettelegging (Meld. St. 6, 2019-2020).

I tråd med utviklingen av inkluderingsbegrepet ser vi i dag en økende trend i å realisere spesialundervisning i klasserommet. Målet nå er å innføre spesialundervisning innenfor den ordinære skolen, med et ønske om å øke skolens evne til å tilpasse opplæringen til mangfoldet av elevene og deres ulike behov. Det ble derfor nødvendig å se på hvor elevene med behov for spesialundervisning oppholdt seg i undervisningstiden, om de var til stede i klasserommet eller ble tatt ut på egne grupperom (Haug, 2019). På en slik måte kan man se om opplæringen tilpasser seg elevene, og ikke motsatt, at elevene må tilpasse seg opplæringen. Med andre ord var salamancaerklæringen en inspirasjon til å utvikle et skifte fra et individperspektiv til et systemperspektiv, ved å rette blikket utover mot forholdene rundt eleven også (Nilsen, 2017). Likeså har det vært et internasjonalt fokus de senere årene på å inkludere elever som har behov for spesialundervisning i de ordinære klasserommene (Varcoe & Boyle, 2014). Mitchell og Sutherland (2020) argumenterer at å være deltaker i det ordinære klasserommet kan skape en opplevelse av å høre til i et fellesskap og føle seg inkludert i læringsmiljøet.

Med dette bakteppet er det rimelig å anta at den fysiske plasseringen av elever i klasserommet har en sentral betydning for læringsmiljøet og inkluderingsbegrepet, og derfor viser til en

sentral kobling til begrepet inkluderende læringsmiljø, som er noe jeg ønsker å forske videre på. Som nevnt finnes det nok flere mulige årsaker og begrunnelser for læreres valg av den fysiske plasseringen av elever i klasserommet. Selv om styringsdokumentene på ulike områder beskriver noe om organisering av elever, finnes det ingen oppskrift eller bestemte føringer som forteller hvordan elevene skal plasseres i forhold til hverandre. Jeg ønsker å løfte frem de refleksjonene og valgene som lærere tar, ubevisst og bevisst, i forhold til fordelingen av sitteplassene til elevene. Det gjelder både elever med og uten behov for tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Som nevnt anses et inkluderende læringsmiljø å ha påvirkning på alle elevers sosiale og faglige utvikling og kan være en avgjørende faktor for trivselen på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Også hvor og hvem elevene sitter sammen med i klasserommet kan ha betydning for den sosiale og faglige utviklingen. Det er derfor interessant å undersøke ikke bare hvor elevene med særskilte behov er plassert, men hvor alle elevene er plassert i klasserommet og hvorfor de er plassert på akkurat den måten.

1.2 Problemstilling

I denne studien vil læreres refleksjoner og valg rundt den fysiske elevplasseringen undersøkes, og begrepene inkluderende læringsmiljø og tilpasset opplæring vil være sentrale faktorer å trekke frem. Innledningsvis har jeg beskrevet betydningen av inkluderingsbegrepet i skolen gjennom ulike styringsdokumenter og gjennom den stadige realiseringen om å gjennomføre spesialundervisning i klasserommene. Opplæringsloven (1998) sier at opplæringen skal være inkluderende og aktivt vise hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov, både i organisering, innhold og i didaktisk eller pedagogisk tilrettelegging. I tillegg skal menneskets unike verdi legges til grunn for skolens møte med den enkelte (§ 8-2). Basert på dette lyder problemstillingen som følger:

Hva er læreres rasjonale for valg av den fysiske plasseringen av elever i klasserommet, og hvilken betydning har det for et inkluderende læringsmiljø?

Problemstillingen søkes videre besvart gjennom følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hva er lærernes forståelse av begrepet inkluderende læringsmiljø?
2. Hva er lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen for å fremme et inkluderende læringsmiljø?
3. Hva er lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen knyttet til tilpasset opplæring?

For å undersøke læreres refleksjoner og tanker rundt plasseringen av elever i klasserommet, ble data samlet inn gjennom en kvalitativ forskningsmetode, hvor semistrukturert intervju ble brukt som forskningsmetode. Utvalget er avgrenset til 4-6 lærere med et krav om at alle er kontaktlærere. Informantene er innhentet fra tre ulike skoler, en skole i Viken fylke, og de to andre skolene i Nordland fylke.

1.3 Tidligere forskning

Det finnes liten til ingen tidligere forskning som studerer den fysiske plasseringen av elever i klasserommet i forhold til om de er plassert etter gutt/jente, faglig nivå eller etter andre fysiske forhold som for eksempel syns- eller hørselsvansker. Den forskningen som foreløpig er funnet og som beveger seg innenfor tematikken er studiet til van den Berg, Segers og Cillesen (2011) som peker på hvordan organiseringen av sitteplasser i klasserommet kan brukes som et virkemiddel for å forbedre relasjonen blant elevene. Videre gjør også Faur og Laursen (2022) et relevant eksperiment hvor de tester hypotesen om at vennskap dannes på grunnlag av sitteplassene i klasserommet. Det finnes en del forskning på hvorvidt elever som har krav på spesialundervisning mottar denne i eller utenfor klasserommet, men denne studien søker derimot etter å se organiseringen av elevenes fysiske sitteplasser i forhold til hverandre og i sammenheng med et inkluderende læringsmiljø. Utover dette er det altså funnet lite forskning som er sentralt for min tematikk, derav blir jeg nødt til å undersøke og innhente den informasjonen selv.

1.4 Disposisjon av oppgaven

I dette kapitlet har jeg gjort rede for bakgrunnen for valg av tema, samt temaets aktualitet i dagens samfunnsperspektiv. En presentasjon av problemstillingen med tre tilhørende forskningsspørsmål er også lagt frem. Kapittel to består av teoretiske beskrivelser om inkludering, faglig og sosialt læringsmiljø, fysisk plassering av elever i klasserommet og om tilpasset opplæring. I tillegg vises det til nasjonale styringsdokumenter og juridisk forankring som belyser begrepene inkludering og læringsmiljø. Kapittel tre gir en forklaring på forskningstilnærmingen og beskriver datainnsamlingsmetode og analysemetode som er brukt i denne oppgaven. I tillegg reflekteres det over validiteten, reliabiliteten og de etiske vurderingene i gjennomførelsen av en slik undersøkelse. I kapittel fire presenteres funnene fra undersøkelsen. Funnene er systematisert etter kategorier som knytter seg til oppgavens forskningsspørsmål. Kapittel fem drøfter og diskuterer funnene. Drøftingen er organisert på samme måte som i kapittel fire, altså inndelt etter forskningsspørsmålene. Videre i drøftingsdelen diskuteres de pedagogiske implikasjonene av funnene. Helt til slutt består

kapittel seks av en oppsummering av hovedfunnene, samt avgrensninger og forslag til videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I følgende teorikapittel presenteres relevant teori knyttet til oppgavens problemstilling. Jeg vil definere begrepene inkludering, inkluderende læringsmiljø og tilpasset opplæring. Disse temaene vil følgende belyses gjennom forskning og teori og danne grunnlaget for videre arbeid med analysen og drøftingsdelen. I denne studien vil inkluderingsbegrepet i hovedsak forstås i lys av et inkluderende læringsmiljø og prinsippet om tilpasset opplæring for alle. Jeg vil støtte meg til forståelsen av inkludering slik Strømstad et al. (2004) beskriver det:

«Når en skal forstå hva inkludering er, er det først og fremst viktig å holde fast ved at det ikke er individer som skal inkluderes, men det er en skole og et miljø som skal bli inkluderende. Skolen skal kunne tilpasse seg alle elevene gjennom tilpasset opplæring slik at ingen av dem som naturlig hører skolen til, opplever noen form for ekskludering, faglig, sosialt eller kulturelt» (s.40).

Videre ønsker jeg å presisere at oppgaven vil fokusere på tilpasset opplæring, framfor spesialundervisning. Prinsippet om tilpasset opplæring bygger på forståelsen av at alle elever har rett på læringsmuligheter i den ordinære undervisningen, hvilket innebærer at alle elever skal få et læringstilbud i klassen sammen med medelevene uten å bli ekskludert (Haug, 2020).

2.1 Inkludering i historisk perspektiv

I 1889 kom folkeskoleloven med en visjon om «en skole for alle». Det innebar at alle barn som ble sett på som opplæringsdyktige skulle få muligheten til å gå på skole, men ikke nødvendigvis samme type skole. Det var fortsatt mange barn som ble ekskludert fra folkeskolelovens visjon, og disse ble omtalt som «de fortapte barna» og «ikke opplæringsdyktige åndssvake» (Befring, 2020a). I 1951 kom loven om spesialskoler, med lovgrunnlag om opplæring for barn med hørsels-syns- og talehemninger, evneveike og psykososiale tilpasningsvansker. Barn med utviklingshemming ble imidlertid fortsatt holdt utenfor og ansett som ikke – dannelsesdyktige (Befring, 2020a; Nilsen, 2017). I 1975 ble derimot spesialskoleloven opphørt og innlemmet i grunnskoleloven og barn med funksjonsnedsettelse skulle nå integreres (Vislie, 2003). Integreringen ble videre et fokusområde når nasjonale myndigheter diskuterte hvordan man kunne ivareta og fremme de funksjonshemmedes rettigheter ved hjelp av tilpasset opplæring. Diskusjonen vedvarte og på 1900-tallet fikk integreringen en ny betegnelse; inkludering. På denne tiden ble også

salamancaerklæringen opprettet, med fokus på samfunnets ansvar om å tilrettelegge for at samtlige barn skulle få likeverdig og tilfredsstillende opplæring (UNESCO, 1994). Norge skrev under på salamancaerklæringen i 1994 og som følge av dette fortsatte debatten om betydningen av inkludering og integrering som et politisk begrep igjennom hele 1990-tallet (Vislie, 2003).

I dag er samfunnet kommet langt i utviklingen av inkluderingsbegrepet, men det arbeides fremdeles med å implementere nye perspektiver og kunnskaper om en skole som legger til rette for at absolutt alle barn skal føle på likeverdig inkludering. Som nevnt innledningsvis ble inkluderingsbegrepet i norsk skole først aktuelt i 1997 gjennom læreplanverket (L97). Kjernen i prinsippet om inkludering i norsk skole i dag er å øke muligheten for deltakelse og å motvirke segregasjon (Fasting & Breilid, 2018). UNESCOs revisjon av inkluderende opplæring retter seg mot innsats på alle nivå for alle elever om å få ta del i opplæringen (2008). I stortingsmelding 6 (2019-2020) står det at regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter for allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Det skal tilbys et utdanningssystem som bidrar til at alle får oppleve verdien av kunnskap og fellesskap. Med andre ord skilles det ikke på evnerike elever, språklige, etniske eller kulturelle minoriteter, eller mennesker med særskilte behov eller funksjonsnedsettelse (Fasting & Breilid, 2018). Dette står i stor kontrast til hvordan skolen ble praktisert på 1800-1900 tallet, men viser en lang og positiv utvikling av inkluderingsperspektivet i skolen i dag.

2.2 Ulike definisjoner på inkludering

Befring (2020a) beskriver inkludering som et indrebegrep, hvor han hevder det omhandler den enkelte elevs egne erfaringer og opplevelser av å være inkludert i skolens faglige og sosiale fellesskap. Befring (2020a) mener derimot at inkludering istedenfor benyttes som et ytrebegrep, som vil si at innsatsen rettes mot at alle skal tilhøre et fellesskap for å unngå sosial ekskludering. Haug (2014) mener inkludering handler om at skolen skal være for alle og at alle elever skal få opplæring i ordinære klasser. Likeledes som Befring (2020a) legger Haug (2014) vekt på at det handler om å selv oppleve at man er en del av et fellesskap. Videre peker Haug (2014) på fire sentrale utfordringer i arbeidet med å skape en inkluderende skole. Utfordringene omhandler 1) å skape et fellesskap, 2) å sørge for deltakelse i dette fellesskapet, 3) å legge til rette for medvirkning i egen opplæring og 4) å jobbe for at elever får utbytte av opplæringen (Hølland, 2021). Dette vil jeg komme nærmere innpå i drøftingsdelen. Nilsen (2017) er inne på noe av det samme i sin diskusjon om inkluderingsens ulike dimensjoner.

Nilsen (2017) deler inkludering i følgende tre ulike dimensjoner; en fysisk/organisatorisk dimensjon, en sosial dimensjon og en faglig-kulturell dimensjon (Nilsen, 2017). Den fysiske/organisatoriske dimensjonen handler om hvor elevene oppholder seg, om de er innenfor eller utenfor fellesskolens rammer. Objektivt sett vil en elev som oppholder seg i sin klasse i nærskolen anses som inkludert i fellesskapet. Vi ser kompleksiteten i dette med tanke på at noen elever mottar all spesialundervisning utenfor klasserommet og klassens fellesskap (Hølland, 2021). I tillegg spiller den subjektive opplevelsen en rolle for vurderingen av hvorvidt eleven er inkludert. Ifølge Nilsen (2017) kan noen elever føle seg mer inkludert utenfor det normerte fellesskapet, som for eksempel i spesialklasser eller spesialskoler. Den sosiale dimensjonen handler om opplevelsen av sosial tilhørighet i klasserommet, både blant medelever og lærere (Nilsen, 2017). Dette fellesskapet krever både en god elev-elevrelasjon og elev-lærer relasjon som vil kunne ha betydning for elevens opplevelse av tilhørighet. Videre handler det om i hvilken grad elevene deltar aktivt i undervisningen og på skolen. Med andre ord, innenfor den sosiale dimensjonen, så handler inkludering både om individet og miljøet (Hølland, 2021). Dette er parallelt med Befrings (2020) beskrivelse av inkludering som et indrebegrep ved at det er eleven selv som har definisjonsmakten når det gjelder hvorvidt inkluderingen er vellykket eller ikke. Denne subjektive opplevelsen anses som et viktig prinsipp, men som legges for lite vekt på, særlig for de svakest fungerende elevene (Befring, 2020; Nilsen, 2017; Nordahl, 2018).

Nilsens (2017) siste dimensjon er den faglig – kulturelle dimensjonen. Den innebærer at eleven aktivt deltar i et faglig fellesskap, men med differensierte oppgaver og utfordringer som er tilpasset hver enkelt elevs utgangspunkt. Michelet (2020) belyser den faglig – kulturelle dimensjonen i sin beskrivelse av tilpasset opplæring. Han mener det er gjennom faglig deltakelse i et fellesskap at man lykkes med opplæringsmandatet. Likeledes kan Bjørnsruds (2009) beskrivelse av inkludering sees i sammenheng med dette. Han hevder at en inkluderende skole består av individuelle utfordringer i et fellesskap med andre, men at undervisningen skal tilpasses på en slik måte at den passer for alle elever.

2.3 Inkluderende læringsmiljø

Barn og unge tilbringer store deler av sin oppvekst i pedagogiske institusjoner, og skolens rolle i elevenes læring og utvikling er dermed av stor betydning (Nordahl, et al., 2006). Det er ingen paragraf i opplæringsloven som spesifikt nevner inkludering som begrep, men det knytter seg til retten av å være inkludert i et godt læringsmiljø på nærskolen, som kommer frem i kap. 9A i opplæringsloven (1998). Inkluderende læringsmiljø blir i læreplanens

overordnet del beskrevet som noe skolen skal være delaktig i å utvikle. Det presiseres at et inkluderende læringsmiljø er nødvendig for opplæringens verdier og prinsipper, og vil ha påvirkning på elevenes sosiale utvikling, læring og trivsel på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I vid betydning kan læringsmiljø defineres som alt som har betydning for elevenes læring og deres opplevelse av skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Begrepe læringsmiljø og inkludering har til felles at de handler om at skolen skal gi vilkår for likeverd og likestilling i samsvar med menneskerettighetene (Danforth, 2016).

Opplevelsen av tilhørighet i et fellesskap er sentralt for å lykkes med inkludering og å skape et inkluderende læringsmiljø (Michelet, 2020). Det er også, ifølge Lund og Helgeland (2020), den viktigste relasjonelle beskyttelsesfaktoren i arbeidet mot mobbing i skolen. De hevder at for å tilrettelegge for et trygt og godt miljø er en avhengige av voksne som har et gjennomgående mål om at alle skal føle på tilhørighet i et fellesskap. Videre legges det vekt på sosiale aktiviteter i arbeid med et inkluderende fellesskap og at det kan bidra til å opprettholde skolens indre liv, i tillegg til å livnære både emosjonell, kognitiv og sosial læring (Lund & Helgeland, 2020). For at sosiale aktiviteter skal fremme tilhørighet, inkludering, fellesskap og samhold er det viktig at de ansatte på skolen har en felles enighet om at det er deres hovedansvar å utvikle inkluderende læringsmiljøer, og ikke elevenes alene (Lund & Helgeland, 2020). Forskning viser nemlig at der sosiale aktiviteter skal oppleves trygge på skolen er det helt avgjørende at det er tilgjengelige voksne som leder an med varme og tydelighet (Eriksen & Lyng, 2018).

Eriksen og Lyng (2018) kategoriserer ulike sosiale aktiviteter i fire deler, hvor alle aktivitetene har som formål å skape tilhørighet, inkludering, fellesskap og samhold. Disse er følgende:

1. Introduksjonsopplegg ved skolestart (vekt på relasjonsbygging)
2. aktivitetstilbud i friminutt (fange opp de som faller utenfor fellesskapet)
3. de store prosjektene (kulturprosjekt, for eksempel med fokus på mestring og samarbeid)
4. tilrettelegging for vennsksapsrelasjoner (lekegrupper, vennepar)

Videre viser Eriksen og Lyngs (2018) forskning at sosiale aktiviteter i stor grad har en positiv effekt på læringsmiljøet, men at variasjonene er store på hvorvidt skolene legger til rette for slike inkluderende sosiale aktiviteter gjennom sine strukturer og forventningspraksis til de ansatte. I læreplanens overordnede del beskrives sosial læring som en del av faglig læring.

Det blir beskrevet at «sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Altså anses det som at sosial læring og faglig utvikling skal gå hånd i hånd.

En annen viktig del av skolens læringsmiljø er klasserommet. Måten klasserommet innredes og organiseres på har ifølge Ogden (2022) stor betydning for læringsmiljøet. Et kjent dilemma knyttet til inkludering og inkluderende læringsmiljø er hvorvidt en elev kan tas ut av klasserommet for individuell opplæring, særlig med tanke på elever med særskilte behov. I følge (Fasting & Breilid, 2018) er det for enkelt å hevde at en opplæring som skjer i klasserommet er det samme som inkludering, og at en opplæring utenfor klasserommet er det motsatte. Fasting og Breilid (2018) sier det handler mer om mulighetene til å være aktive på ulike læringsarenaer. En ensidig bruk av læringsarenaer vil for alle oppleves som utestenging, der opplevelsen av å være utestengt ikke trenger å ha noe med fysisk organisering å gjøre. I stedet peker de på at en fleksibel tilgang og bruk av ulike læringsarenaer der elevenes stemme blir hørt, vil kunne bidra til aksept for forskjeller og styrke en inkluderende skolekultur (Fasting & Breilid, 2018).

2.3.2 Elevmedvirkning

En forståelse av medvirkning er at eleven skal bli hørt, at deres synspunkter kommer frem og at de får ta del i beslutninger som omhandler dem (Ulleberg, 2020). I læreplanens overordnede del står det at «elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reel innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under overskriften «Prinsipper for skolens praksis» står det at elevmedvirkning skal prege skolens praksis og at elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet sammen med læreren (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevmedvirkning kan med andre ord anses å være et viktig virkemiddel for å skape et inkluderende læringsmiljø. Likeså indikerer det at for eksempel organisering av elevenes sitteplasser kan være en form for medvirkning elevene kan ta del i. Øverland og Bru (2016) peker på at når elever får ta del i å bestemme sin skolehverdag, vil det bli lettere å tilpasse læringsmiljøet til deres behov. Det kan også bidra til at elever identifiserer seg mer med de sosiale reglene som er på skolen og derfor blir gode på å ta ansvar for hverandre (Øverland & Bru, 2016). I opplæringsloven heter det at elevene er en viktig kilde til informasjon for skolen når det kommer til plikten skolen har til å følge med på at skolemiljøet er trygt og godt (1998). Likevel kan det medføre en risiko for at noen elever dominerer skolemiljøet i negativ forstand (Øverland & Bru, 2016). Elevmedvirkningen må

derfor ifølge Øverland og Bru (2016) alltid fundamenteres på en god struktur og gode etablerte prososiale normer for samhandlingen mellom elevene. Også elever med særskilte behov skal føle at de medvirker i utviklingen av egen læring og skolemiljø. Det er blant annet et politisk og pedagogisk mål at barn med en funksjonsnedsettelse skal ha selvbestemmelse (Meld. St. 15, 2013-2014). Da kan elevmedvirkning anses å være en sentral måte å fremme selvbestemmelsesferdigheter på, eksempelvis ved å la elevene aktivt ta del i å definere egne læringsmål basert på egne interesser og behov og ta meningsfulle valg over egen skolehverdag (Næss, et al., 2019).

2.4 Tilpasset opplæring

Alle elever har rett til tilpasset opplæring i norsk skole, noe som er nedfelt i opplæringsloven § 1-3. Der lyder det følgende: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (1998). En forutsetning for en inkluderende og tilpasset opplæring er ifølge Michelet (2019) og Nilsen (2017) at det er god samhandling til alle i elevfellesskapet og at det stilles krav til differensiering av både innhold og læringsaktiviteter. Ifølge Hølland (2021) er retten til tilpasset opplæring generell, men differensieringen må likevel tilpasses klassen og den enkelte eleven innenfor fellesskapets rammer. Med dette kan tilpasset opplæring anses å være nært knyttet til inkluderingsbegrepet (Hølland, 2021). Det er altså nødvendig å se på klassefellesskapets behov, hvordan elevene påvirkes av hverandre, og på hvilken måte klassefellesskapet hemmer og fremmer den enkelte elevens og gruppens forutsetninger for læring (Michelet, 2019). Med andre ord blir fellesskapet som klasse en mulighet for å tilpasse opplæringen til elevenes individuelle forutsetninger og behov (Hølland, 2021).

Utviklingen av den norske enhets- eller fellesskolen preges av en lang tradisjon i retning av å gradvis ville forme en skole som skal være for alle, slik at den inkluderer alle elever i et fellesskap som møter mangfoldet i bakgrunn og forutsetninger (Nilsen, 2017). Et enhetlig utgangspunkt er at fellesskolen skal bestå av en avveining mellom hensyn til fellesskap og hensyn til tilpassning. Nilsen (2017) omtaler fellesskap som ulike aspekter som knytter seg til både struktur, sosiale forhold, innhold og kvalitet. Opplæringsloven sier at opplæringen skal være inkluderende, noe som innebærer at skolen aktivt må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov – i organisering, innhold og pedagogikk, likeledes at menneskets unike verdi må legges til grunn i skolens møte med den enkelte (Opplæringslova, 1998). Videre er opplæringsloven (1998) § 8-2 inne på organiseringen i et klasserom og legger vekt på at elevene bør være til stede i klasserommets fellesskap for å ivareta elevenes sosiale

tilhørighet i klasserommet. Det presiseres likevel at i deler av opplæringen kan elevene deles i andre grupper etter behov og få individuell opplæring utenfor klasserommet (Opplæringslova, 1998). En inkluderende skole skal med dette imøtekomme alle elevers forutsetninger og tilby tilpasset opplæring som et verktøy for å oppnå inkluderende undervisning ved å legge til rette for at alle elever kan være samlet (Haug, 2014). Dette står i sammenheng med Fasting og Breilid (2018) sin forståelse av tilpasset opplæring, som sier at tilpasset opplæring står fram som et didaktisk prinsipp for en inkluderende opplæring (Fasting & Breilid, 2018).

Også Bachmann og Haug (2006) har en liknende beskrivelse av begrepet tilpasset opplæring som Nilsen (2017). De forklarer at tilpasset opplæring kan forstås som et verktøy for å fremme gode læringsmuligheter for alle elever i skolen og for å realisere idealet om den inkluderende skolen. Videre mener Bachmann og Haug (2006) at å finne balansen mellom det nasjonalt felles fagstoffet og den individuelle tilpasningen kan oppleves utfordrende for mange lærere (Bachmann & Haug, 2006). Tatt i betraktning at skolen først og fremst er en fellesskapsarena kan dermed ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen (Idsøe & Skogen, 2011). Igjennom tilrettelegging og vurdering handler det om å skape en god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte eleven og fellesskapet. Denne balansen skapes ifølge Bachmann & Haug (2006) gjennom gode læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler, og igjennom organisering. Med dette bakteppe er det rimelig å anta at også den fysiske elevplasseringen er en del av organiseringen, og som kan ha betydning for å skape den balansen som Bachmann og Haug (2006) beskriver.

2.4.1 Organisatorisk og pedagogisk differensiering

Behovet for tilpasning har nær sammenheng med prinsippet om likeverdig opplæring. Elever er ulike og bør derfor møtes med en likeverdig opplæring, ikke en lik opplæring (Nilsen, 2019). En slik tilnærming omtales som differensiering, som innebærer at læreren og skolen imøtekommer elever med de forutsetningene de har med seg og videreutvikler ferdighetene deres gjennom differensiert læring (Fasting & Breilid, 2018). Ongstad (1979) beskriver prinsippet om differensiering som en bevisst forskjellsbehandling til det beste for hver enkelt elev. Forskjellsbehandlingen benyttes altså ikke for å skape forskjeller, men for å gi økt mulighet for læring og utvikling for alle gjennom å behandle elever ulikt. Dermed kan differensiering forstås som en forskjellsbehandling som må til for å skape likhet (Fasting & Breilid, 2018).

Det skilles mellom to ulike differensieringer, pedagogisk og organisatorisk differensiering. Pedagogisk differensiering omfatter ulike tiltak for å tilpasse opplæringen innenfor klasserommet. Organisatorisk differensiering handler på sin side om tiltak der tilpasningen tar utgangspunkt i at elevene på samme klassetrinn sosialt sett skilles for eksempel gjennom nivågrupperinger etter evnenivå eller etter ulike læringsvansker (Nilsen, 2019). Undervisning i enetimer eller i egne grupper kan også sees på som eksempler på organisatorisk differensiering, mens bruk av forsterket lærer inne i klasserommet kan forstås som pedagogisk differensiering (Nilsen, 2019). Eksempler på ulike differensieringer som er relevante for denne oppgavens tema, vil bli drøftet i kapittel 5.

2.4.2 Introverte og ekstroverte elever

Prinsippet om å inkludere alle elever i et læringsmiljø innebærer også å ta hensyn til og tilpasse ulike utfordringer eller forutsetninger elevene måtte ha, det være seg lærevansker, sosiale eller fysiske vansker. For eksempel kan noen elever være mindre sosialt deltakende i et fellesskap, mens andre elever kan oppleves mer ekstroverte og aktive. Dette er det ulike årsaker til, men for flertallet skyldes det normalvariasjon og menneskelige væremåter (Paulsen & Bru, 2016). Det skilles mellom introverte elever og sjenerte elever, og utfordringene deres i sosiale sammenhenger vil være ulike. Derfor er det i noen grad behov for ulik tilpasning av læringsmiljøet for disse elevene. For de introverte elevene dreier det seg først og fremst om å akseptere den personligheten de har, og tilrettelegge for at de kan arbeide på egen hånd eller i mindre grupper. For sjenerte elever dreier det seg om å balansere forholdet mellom trygge arbeidsformer med arbeidsformer som er mer utfordrende sosialt og evalueringsmessig (Paulsen & Bru, 2016). Forskning viser at også sjenerte elever foretrekker å arbeide alene eller i mindre grupper med elever de har en trygg relasjon med (Paulsen & Bru, 2016). I motsetning blir ekstroverte elever fort ukonsentrerte i undervisningen, og kan lett oppleves forstyrrende for læringsmiljøet. I Meld. St. 6 (2019-2020) beskrives aktive elever å være både elever med ADHD, elever med ekstra stort læringspotensial eller elever som for eksempel har andre sosiale eller fysiske vansker. Befring (2020a) presiserer at aktive barn gjerne trenger mer stimuli, deriblant i form av mer utfordrende oppgaver eller praktiske oppgaver hvor både kropp og hode aktiveres.

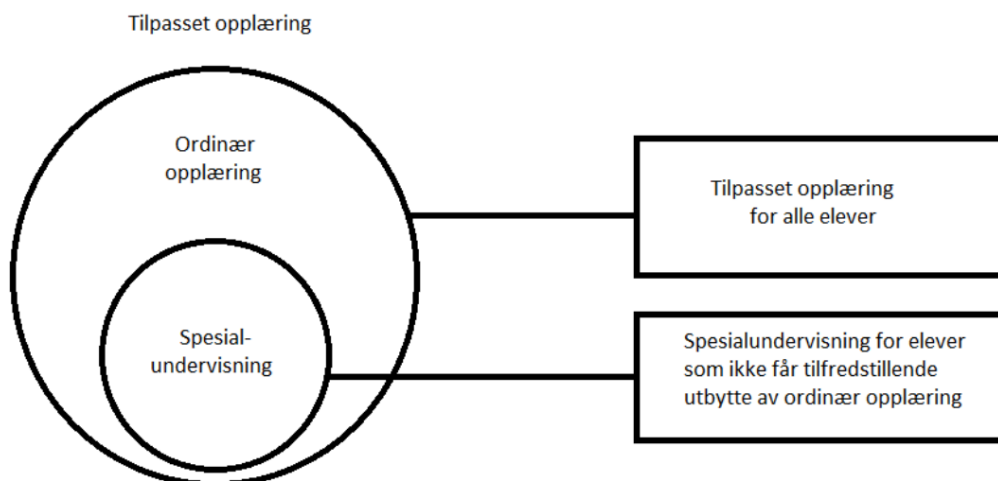
Både introverte og ekstroverte elever kan oppleve det utfordrende å bli inkludert i et sosialt fellesskap i klassen (Paulsen & Bru, 2016), men de har likevel et behov for å føle på tilhørighet, som alle andre elever. En viktig forutsetning da er at læreren aktivt tilrettelegger for at disse elevene blir inkludert i det sosiale fellesskapet og arbeider for å skape et positivt

læringsmiljø. Blant annet kan organiseringen av elevenes sitteplasser i klasserommet gjøre det lettere for sjenerte elever, ved å la de få sitte sammen med en trygg samarbeidspartner. Aktive elever kan potensielt påvirkes positivt ved å bli plassert ved siden av en elev som er pliktoppfyllende og rolig i undervisningen (Fasting & Breilid, 2018). Likeledes er det viktig at læreren styrer sammensetningen av gruppene slik at elever som er tilbaketrukkne og sjenerte blir tatt hensyn til, og kan få tildelt en gruppe som er tilpasset deres behov. Andre tiltak som kan være til hjelp både for introverte og ekstroverte elever er å lage en friminuttvenn, der alle elevene tildeles en klassekamerat som de skal være sammen med i friminuttene over en periode. Dette kan fungere som en døråpner for nye relasjoner. Vennegrupper som består av en mindre gruppe elever som møtes med jevne mellomrom på fritiden, kan også gi både introverte og ekstroverte elever muligheten til å bli inkludert i nye sosiale relasjoner (Paulsen & Bru, 2016). For å lykkes med dette arbeidet er det avgjørende at læreren er godt kjent med de sosiale konstellasjonene mellom elevene i klassen, samt har etablert en god lærer-elevrelasjon til alle elevene (Paulsen & Bru, 2016).

2.4.3 Spesialundervisning

Å være deltaker i det ordinære klasserommet kan skape en opplevelse av å høre til i et fellesskap, og føle seg inkludert i læringsmiljøet (Michelet, 2020). I tråd med utviklingen av inkluderingsbegrepet ser vi i dag en økende trend i å realisere spesialundervisning i klasserommet. I dag er det et mål om å innføre spesialundervisning innenfor den ordinære skolen, med et ønske om å øke skolens evne til å tilpasse opplæringen til mangfoldet av elevene og deres ulike behov. Stortingsmelding 18 (2010 – 2011) har en liknende ordlyd som opplæringsloven § 8-2, som sier noe om å bringe spesialundervisningen inn i klasserommet. Der legges det frem et mål om at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning skal gis på måter som ikke medfører segregering av barn og unge, men at hensynet til hva som er barn og unges beste skal være den avgjørende faktoren (Meld. St. 18, 2010-2011).

Nedenfor presenteres en figur som viser forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Den ytre sirkelen markerer tilpasset opplæring som et grunnleggende prinsipp som omfatter alle elever og all opplæring. For noen elever viser erfaringene at slik dagens skole fungerer nå, er tilpasning gjennom ordinær opplæring ikke tilstrekkelig nok til at de får et tilfredsstillende utbytte av opplæringstilbudet. Da har opplæringsloven (1998) en egen bestemmelse om retten til spesialundervisning § 5-1, som sirkelen i figuren illustrerer. All spesialundervisning kan formelt sett betraktes som ledd i tilpasset opplæring, men all tilpasset opplæring er ikke spesialundervisning.



Figur 25.1 tilpasset opplæring og spesialundervisning (Nilsen, 1993, s.112).

Det spesialpedagogiske ansvarsområdet handler om tilrettelegging av opplæring, omsorg og kompensatorisk støtte av barn, unge og voksne som av ulike årsaker møter funksjonshemmende utfordringer og vansker i sin læring, utvikling og livsutfoldelse (Befring & Næss, 2019). Inkludering er et generelt prinsipp som gjelder alle elever, men det er naturlig at det rettes ekstra oppmerksomhet mot elever med særskilte behov som kan være mer sårbare for å falle utenfor fellesskapet, både faglig og sosialt. Skal inkludering være mulig må elever kunne delta, lære og utvikle seg og bidra til fellesskapet ut fra egne forutsetninger og behov (Haug, 2019). Dette krever igjen et fellesskap som gir rom for mangfold og ikke krever det samme av alle – med andre ord å kunne yte etter evne og få støtte etter behov (Nordahl, 2018). I det siste har det vært mye oppmerksomhet knyttet til at intensjonen om tilpasset opplæring ikke innfris, og at det er for mange elever som mottar spesialundervisning enn ønskelig (Befring & Næss, 2019; Nilsen, 2017; Næss, 2019). Blant annet Nordahl-utvalget tok til orde om å fjerne retten til spesialundervisning og heller styrke retten til tilpasset opplæring i ordinær undervisning (Nordahl, 2018). Dette møtte stor motbør blant både fagfolk og brukerorganisasjoner, noe jeg vil utdype videre i oppgavens drøftingsdel (Hølland, 2021).

3 Metode

Dette kapittelet tar for seg studiens vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming. I kapittel 3.1 begrunnes det vitenskapsteoretiske grunnlaget som studien er forankret i. Kapittel 3.2 inneholder en redegjørelse av utvalgsmetoder og utvalgskriterier, samt en presentasjon av hver informant som deltok i denne studien. Videre i kapittel 3.3 utdypes det hvordan dataene

ble samlet inn og analysert. Kapittel 3.4 beskriver validiteten og reliabiliteten til studien, og til slutt, i kapittel 3.5 avklares etiske betraktninger i denne oppgaven.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Den vitenskapsteoretiske forankringen har betydning for hva vi søker informasjon om, og er ifølge Thagaard (2018) med på å skape en forståelse av det som utvikles. Kvalitativ forskning har til hensikt å fange opp tolkningene av virkeligheten, systematisere dem og prøve dem opp mot teori, og med dette skape nye kunnskaper (Johannessen et al., 2016; Postholm 2010). Slike kvalitative analyser har sin forankring innenfor fenomenologiske og hermeneutiske fagtradisjoner (Befring, 2020b), noe denne studien også baserer seg på.

Fenomenologi handler om at forskeren skal forsøke å se og forstå informantens subjektive opplevelse (Thagaard, 2018). For å få tak i og forstå informantenes refleksjoner og beskrivelser blir det nødvendig at jeg som intervjuer forsøker å sette meg inn i informantens verden, altså å ha en fenomenologisk tilnærming (Dalen, 2011). Gjennom et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv, blir informantenes opplevelser og perspektiver rundt et fenomen studert, samt deres holdninger til virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien bygger på informantenes refleksjoner og erfaringer, samt hvordan de opplever at elevplasseringen i et klasserom har betydning for et inkluderende læringsmiljø. Et fokus for denne studien blir derfor å beskrive informantenes ytringer fra deres perspektiv i så stor grad som mulig, og søke å se det samme som dem (Dalen, 2011). Videre benyttes fenomenologi ofte i overgangen mellom empiri og teori, da den får frem essensen til det utforskende fenomenet (Herholdt, 2022). Denne studien benytter både induktiv og deduktiv tilnærming, en såkalt abduktiv tilnærming, som blir videre utdypet i kapittel 3.3.3

3.2 Datainnsamling

I denne studien vil kvalitativ metode bli benyttet ved bruk av intervju som fremgangsmåte. Kvalitativ forskningsmetode bygger på observasjoner eller intervjuer med dynamiske samtaler, hvor dybdekunnskap med fokus på meningsinnhold er målsiktet (Befring, 2020b). Denne studiens målsetning er å få tak i grunnskolelæreres egne refleksjoner og beskrivelser rundt hvordan de organiserer elevplasseringen i klasserommet. For å oppnå dette må lærerne selv fortelle. Ved at informantene får uttrykke seg og dele sine tanker, opplevelser og perspektiver blir det også lettere for meg som forsker å forstå informantene (Johannessen, et al., 2016). Derfor anser jeg intervju som fremgangsmåte som velegnet for denne studien. I

tillegg gir det mulighet til å svare på det problemstillingen etterspør ved at forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål ved behov (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.1 semistrukturert intervju

Det semistrukturerte intervjuet er ikke en åpen samtale uten føringer, men heller ikke en typisk lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Det befinner seg midt imellom det strukturerte, som følger formulerte spørsmål i en bestemt rekkefølge, og det ustrukturerte, som kan oppleves som en løsere dialog mellom intervjuer og informant (Thagaard, 2018). Et semistrukturert intervju tillater en å ha forhåndsskrevne spørsmål og i en bestemt rekkefølge, en såkalt intervjuguide. Videre gir det mulighet til å gjøre små endringer på intervjuguiden underveis i intervjuene dersom det er nødvendig (Cohen et al., 2017). For de intervjuene jeg gjennomførte ønsket jeg å ha struktur og oversikt over gjennomførelsen slik at det skulle oppleves mindre kaotisk, og for å ha noen føringer å følge som vil holde den røde tråden igjennom intervjuet. Samtidig ønsket jeg å ha muligheten til å kunne stille oppfølgingsspørsmål og eventuelt omformulere spørsmålene for å unngå misforståelser mellom meg og informanten. Derfor ble semistrukturert intervju en relevant fremgangsmåte for denne studien.

3.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utført i tråd med en deduktiv tilnærming, ved at studiens teoretiske rammeverk, forkunnskaper og studiens formål lå til grunn (Thagaard, 2018). Spørsmålene i intervjuguiden ble delt inn i ulike temaer som jeg bestemte på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene varierte likevel noe underveis i gjennomførelsen av intervjuene. Dette var for å følge informantens fortelling gjennom hele intervjuet, som ifølge Befring (2020b) er sentralt i et fenomenologisk perspektiv. Intervjuguiden ble delt inn i bakgrunns spørsmål, hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Bakgrunns spørsmålene kartla antall år med arbeidserfaring som lærer, arbeidsstilling og hvilket klassetrinn en var lærer på. Hovedspørsmålene rettet seg mot temaer som elevplassering i klasserommet, tilpasset opplæring, læringsmiljø og inkludering. Informantene fikk ut ifra dette muligheten til å dele sine refleksjoner og synspunkter knyttet til temaene. Alle intervjuene inneholdt noen oppfølgingsspørsmål, som var nødvendig for å få mer konkrete og utdypende formuleringer fra informantene (Thagaard, 2018). Oppfølgingsspørsmålene endret seg også fra intervju til intervju for å kunne utfylle interessante temaer som dukket opp underveis (Tjora, 2017). Avslutningsvis fikk informantene muligheten til å tilføye noe eller poengtere noe dersom de følte noe var usagt. Hensikten med dette var å la informantene fortelle fritt, da det kan hende

at de satt igjen med mange sentrale og viktige tanker og meninger som ikke kom frem i intervjuet (Tjora, 2017).

I tillegg, før selve gjennomføringen av intervjuene, gjennomførte jeg også et pilotintervju. Det anbefales å gjennomføre et pilotintervju på forhånd for å kunne se om intervjuguiden er tilstrekkelig og om den dekker det den var forventet å dekke (Dalen, 2011). På den måten får en gjort eventuelle endringer og justeringer på intervjuguiden og gjennomførelsen før de ordinære intervjuene skal gjennomføres. En får også prøvd seg selv som intervjuer og sjekket ut om lydopptakeren fungerer slik den skal (Dalen, 2011). Når jeg gjennomførte pilotintervjuet, fikk jeg lært meg ordentlig hvordan lydopptakeren i diktafon appen fungerer. Jeg fikk også sett hvor man finner tilbake til intervjuet etter det er lagret og innsendt ifra diktafon appen, noe som var betryggende inn mot de ordinære intervjuene. Videre i pilotintervjuet erfarte jeg at informanten hadde mye mer på hjertet enn jeg først antok, og dermed varte intervjuet nesten en halvtime mer enn først antatt. I tillegg ble jeg bevisst på mine oppfølgingsspørsmål og at de naturligvis øker lengden på intervjuet. Jeg var også bevisst på hvordan jeg skulle framtre som aktivt lyttende og å vise ovenfor informanten at jeg var interessert i det de snakket om. Etter endt pilotintervju valgte jeg å strukturere noen av spørsmålene i intervjuguiden litt annerledes, slik at spørsmålene som omhandlet tilpasset opplæring og spesialundervisning var mer samlet på ett sted. I tillegg inkluderte jeg noen spørsmål til, blant annet et om hvordan pultene er organisert i klasserommet. Dette gjorde jeg fordi jeg innså at det var nødvendig å skape bredere informasjon knyttet til fysisk elevplassering. Organiseringen av pultene for eksempel, har en tett sammenheng med hvordan elevene er plassert i forhold til hverandre, og derfor ble det naturlig å legge til et spørsmål om dette.

3.2.3 Utvalg

Grunnet tidsrom og omfang på denne studien er forskningsområdet avgrenset (Thagaard, 2018). I kvalitative studier er et mindre antall informanter velegnet, fordi målet er å gå i dybden på temaene og skape en dypere forståelse. Derfor ble målet å intervju 4-6 lærere. Når utvalget er relativt lite er det viktig å anvende en utvelgingsprosess som er relevant for problemstillingen (Thagaard, 2018). I dette tilfellet har jeg valgt å benytte et strategisk utvalg. Ved strategisk utvalg håndplukker forskeren informanter som har visse egenskaper som egner seg som en del av utvalget. Dette er for å oppnå utdypende svar om temaet som forskes på, fra noen som er i posisjon til å kunne gi det (Cohen, et al., 2017). Ved at jeg tar i bruk et

kriteriebasert utvalg, sikrer jeg meg at de få informantene likevel vil ha nok kunnskap om fenomenene som skal bli undersøkt i studien (Dalen, 2011).

Mine utvalgskriterier var at informantene skulle være kontaktlærere eller ha kontaktlærer erfaring. Dette var for å sikre aktuelle informanter som hadde erfaring med å organisere sitteplasser til elevene, og som ville kunne fortelle om egne refleksjoner og valg knyttet til elevplassering og inkludering. Et annet utvalgskriterium var at det skulle være lærere som jobbet på grunnskolen, altså mellom 1. – 7.trinn. Dette både fordi jeg utdanner meg som grunnskolelærer og finner det mest relevant å intervju lærere på grunnskolen, men også fordi det ofte blir frivillig hvor elevene ønsker å sitte når de kommer på ungdomsskolen. Dermed anser jeg ikke ungdomsskolelærere som like aktuelle for denne studien. Videre ønsket jeg informanter fra ulike skoler og fra ulike områder geografisk. Dette for å skape variasjon i funnene og for å styrke reliabiliteten. I innsamlingen av informanter møtte jeg noen utfordringer i form av at noen aldri svarte på forespørselen min. Derfor baserer utvalget seg på et tilgjengelighetsutvalg. Utvalget er strategisk ved at informantene har egenskaper som egner seg for studien, men fremgangsmåten for å velge ut deltakere blant disse er på grunnlag av at de er tilgjengelige for meg som forsker og er villige til å delta på intervju (Thagaard, 2018). Jeg tok derfor direkte kontakt med lærere jeg hadde kjennskap til fra før, og fikk totalt fire informanter som var villige til å delta. Tabellen viser en presentasjon av alle informantene i denne studien:

Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
Kvinne	Kvinne	Kvinne	Kvinne
Kontaktlærer i 4.klasse	Kontaktlærer i 6.klasse	Kontaktlærer i 2.klasse	Kontaktlærer i 3.klasse
Lærer i Viken	Lærer i Nordland	Lærer i Nordland	Lærer i Nordland
½ års arbeidserfaring som lærer	24 års arbeidserfaring som lærer	25 års arbeidserfaring som lærer	24 års arbeidserfaring som lærer

Tabell 1: Presentasjon av informanter

3.3 Analysestrategi

3.3.1 Transkribering

En viktig del av analyseprosessen er transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkribering handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015) om å omforme en samtale mellom personer fra tale til skriftlig form. Hensikten med denne omforming er å gjøre intervjuene tilgjengelig for analyse. Det finnes ulike transkripsjonsstiler. Noen stiler tillater å tilpasse lydopptakene til skriftlige normer ved å for eksempel utelukke irrelevante og gjentatte ord, eller pauser, latter eller tenke-ord som «ehm» (McMullin, 2021). Andre gjenspeiler tekst og tale, ved å inkludere gjentakelser, grammatiske feil, dialektform, kroppsspråk eller andre beskrivelser (McMullin, 2021). Før jeg gjennomførte mine transkriberinger måtte jeg derfor ta stilling til hvilken måte jeg ønsket å transkribere på. Siden jeg ikke anser det som nødvendig for denne studien å fokusere på de fonologiske detaljene for å besvare problemstillingen, valgte jeg å utelukke irrelevante ord og ikke inkludere tenkeord i transkripsjonen. Av hensyn til anonymiteten gjorde jeg også dialekt om til bokmål.

3.3.2 Tematisk analyse

For å analysere dataene i denne masterstudien ble det brukt en tematisk innholdsanalyse. Det er en metode som benyttes for å identifisere, organisere, analysere, beskrive og rapportere temaer innenfor ens kvalitative data (Braun & Clarke, 2021). Videre er det en nyttig metode å ta i bruk når en søker etter å forstå informantenes perspektiver og finne deres likheter og ulikheter. Braun og Clarke (2021) deler den tematiske analysen inn i seks faser: 1) å bli kjent med dataen, 2) generell koding, 3) søke etter temaer, 4) gjennomgang av temaene, 5) definere og navngi temaene og 6) skrive rapporten (Braun & Clarke, 2021). I denne studien har jeg valgt å følge de seks fasene igjennom hele analysedelen. Følgende kommer en forklaring av hvordan jeg har brukt de fem første fasene i min analyse. Den siste fasen vil bli utdypet videre i kapittel 4.

Jeg gjorde meg først kjent med dataene under transkriberingsprosessen. Etter hvert som jeg fullførte en transkripsjon noterte jeg ned relevante poeng, sitater og mulige mønstre som jeg kunne gå tilbake til når jeg skulle lage koder og trekke sammenhenger mellom alle intervjuene. Kodene sorterte jeg i ulike farger etter hvert som jeg oppdaget ulike temaer som var gjentakende i intervjuene. Med fysisk elevplassering som et gjennomgående tema i denne studien, har jeg organisert noen undertemaer og underoverskrifter som viste seg å være gjentakende i intervjuene. Disse er som følger:

Fysisk elevplassering		
4.1 Lærernes forståelse av inkluderende læringsmiljø	4.2 Lærernes rasjonale knyttet til fysisk elevplassering	4.3 Lærernes rasjonale knyttet til fysisk elevplassering i sammenheng med tilpasset opplæring
4.1.1 Sosialt fellesskap	4.2.1 Lærer-elev relasjon 4.2.2 Elevmedvirkning	4.3.1 Stille elever 4.3.2 Å løfte frem positiv atferd 4.3.3 Inkludering

Tabell 2: Lærernes svar organisert i ulike temaer

3.3.3 Abduktiv tilnærming

Som nevnt benytter jeg et kvalitativt forskningsintervju som metode med en fenomenologisk forankret tilnærming til datamaterialet i denne studien. Materialet består av en abduktiv tilnærming, altså en blanding mellom deduksjon og induksjon. Deduktiv forskning beveger seg fra teori til empiri, og er en mer lukket tilnærming. En undersøker her om en antagelse utledet fra eksisterende teori, ofte formulert som en hypotese, stemmer overens med virkeligheten (Nyeng, 2012). Induktiv forskning handler om det motsatte, altså en bevegelse fra empiri til teori, hvor dataene styrer teorien som blir presentert (Postholm & Jacobsen, 2018). Underveis utarbeides såkalte arbeidshypoteser som en forsøker å finne støtte for i teorien, slik at man kan utvikle en generell oppfatning om hvordan ting henger sammen (Nyeng, 2012).

Derimot, ved å ta i bruk både induktiv og deduktiv forskning, dannes en tredje tilnærming, som er en abduktiv tilnærming. Å ha en abduktiv tilnærming handler om å veksle mellom empiri og teori underveis. Det vil si at man i analysen lar både empirien og det teoretiske rammeverket bestemme hva som er av relevans. Videre innebærer det å utvikle teori på bakgrunn av systematiske analyser, og å tolke data i lys av allerede eksisterende teori (Thagaard, 2018). Fordi jeg på grunnlag av eksisterende teori ønsker å innhente ny informasjon og videreutvikle den, anses det som en abduktiv tilnærming gjennom at jeg beveger meg vekselvis mellom det teoretiske rammeverket og empirien, og ser de i lys av hverandre gjennom hele prosessen. Blant annet er problemstillingen og intervjuguiden i denne studien basert på en deduktiv tilnærming, ved at jeg først formulerte en problemstilling og deretter knyttet relevant teori opp mot problemstillingen. Likeså baserer intervjuguiden seg på

et teoretisk grunnlag. Analysen derimot, er bygget på en induktiv tilnærming hvor mønstrene i empirien veiledet meg til å finne annen relevant teori. For eksempel viste det seg et mønster knyttet til bruken av buffer-elever, som gjorde det hensiktsmessig å finne mer teori på dette for å underbygge empirien. Dette vil bli videre drøftet senere i oppgaven. På bakgrunn av slike vekslinger mellom teori og empiri som forekommer i min studie, anser jeg oppgaven å ha en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2018).

3.4 Reliabilitet og validitet

Begrepene validitet og reliabilitet har sitt opphav i kvantitativ forskning (Thagaard, 2018), men blir også benyttet i kvalitative tilnærminger. Innholdet i begrepene har likevel en annen betydning innenfor kvalitativ forskning. Fangen (2010) trekker blant annet frem at det ikke er fenomenenes utbredelse og omfang som står i fokus, men heller innhold og betydning. Selv om begrepene anses som mest brukt innenfor kvantitativ forskning, vil jeg likevel benytte meg av begrepene i denne studien, som en del av beskrivelsen av kvalitetssikringen til oppgaven.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet handler om i hvilken grad studiet kan gjentas og få de samme resultatene (Merriam & Tisdell, 2015). Siden det innenfor kvalitativ forskning kan være flere tolkninger av de samme dataene ønsker kvalitative forskere at konklusjonen skal handle om at resultatene gir mening, er pålitelige, og at de er i samsvar med dataene som samles inn (Merriam & Tisdell, 2015). Derfor, for å styrke reliabiliteten i min studie, vil jeg ha et gjennomgående fokus på å beskrive konteksten og fremgangsmåten under hele forskningsprosessen, samt argumentere for de beslutningene som tas underveis. Hensikten med dette er for at mine resultater lettere skal kunne repliseres i eventuelle nye studier. I tillegg kan leseren vurdere forskningsprosessen trinn for trinn og føle at teksten er pålitelig og transparent (Thagaard, 2018).

Påliteligheten kan videre styrkes ved å gjennomføre et pilotintervju, som en forberedelse inn mot de ordinære intervjuene. Som nevnt i kapittel 3.2.2, gir det en mulighet til å justere eller endre på det som måtte oppleves misoppfattende eller uklart (Dalen, 2011). Jeg valgte derfor å gjennomføre et pilotintervju, og med dette sikret jeg at spørsmålene tilknyttet intervjuguiden ikke skulle misforstås. Dette ga videre innblikk i behovet for å eventuelt justere eller gjøre endringer før de opprinnelige intervjuene skulle gjennomføres. Videre utformet og ferdigstilte jeg intervjuguiden etter pilotintervjuet. Intervjuguiden inneholdt spørsmål tett knyttet til

problemstillingen og forskningsspørsmålene, noe som også er med på å styrke påliteligheten (Dalen, 2011). En annen reliabilitetssikring er «member-checking», som går ut på å få bekreftelse og tilbakemelding på ens egen forståelse av det informantene forteller underveis i intervjuet (Merriam & Tisdell, 2015). Dette er viktig for å unngå misforståelser og misoppfatninger. Derfor stilte jeg noen ganger oppfølgingsspørsmål dersom jeg følte behov for et mer utfyllende svar eller bekreftelse på at jeg hadde forstått informantene riktig. Kvale og Brinkmann (2015) opererer med at ledende spørsmål kan føre til en påvirkning av svarene som informantene oppgir, og at det derfor er viktig å reflektere over om det har vært tilfellet i ens egen datainnsamling. Dette har jeg tatt hensyn til, og opplever at informantene har fått løfte frem sine meninger og refleksjoner og at de har kommet til de gitte svarene på egenhånd. Til slutt, som en del av å styrke reliabiliteten, er intervjuene tatt opp på lydopptaker. Hensikten med dette var å fange opp alle detaljer og lytte til hvordan informantene svarte på spørsmålene. På den måten kunne jeg lytte og fokusere på samtalen, og være sikker på at jeg unngikk misoppfattelser, spesielt når jeg skulle transkribere intervjuene.

3.4.2 Validitet

Validitet refererer til hvor godt en vitenskapelig test eller forskning faktisk måler det den gir seg ut for å måle, eller hvor godt det gjenspeiler virkeligheten den hevder å representere (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet innenfor kvalitativ forskning handler om å se sammenhengen mellom fenomenet som undersøkes, og datainnsamlingene som gjøres. I tillegg vil valg av metode kunne styrke validiteten hvis den samsvarer med det forskeren søker å finne ut av (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Merriam og Tisdell (2015) handler validitet i kvalitativ forskning om noe som må vurderes i forhold til troverdighet og ikke i forhold til virkelighet, siden virkeligheten er flerdimensjonal og i stadig endring. Gjennom kvalitativt forskningsintervju og en fenomenologisk tilnærming, vil denne studien på best mulig måte sikre gyldigheten gjennom informantenes egne perspektiver og erfaringer om inkluderende læringsmiljø og den fysiske plasseringen av elever i klasserommet. Med dette anser jeg innhenting av dataen i denne studien som troverdig ettersom informantene peker på egne opplevelser og perspektiver.

Johannessen et al., (2016) deler validitet inn i to kategorier, intern validitet og ekstern validitet. Intern validitet handler om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Altså hvor troverdig metoden er (Johannessen, et al., 2016). I den sammenheng er begrepsvaliditet en viktig faktor, ettersom det avgjør om dataene er valide representasjoner av fenomenet som undersøkes (Johannessen, et al., 2016). I denne studien har begrepene

inkludering, læringsmiljø og tilpasset opplæring stått sentrale. I intervjuguiden handlet noen av spørsmålene om hva informanten la i begrepet inkluderende læringsmiljø, samt hvordan de arbeidet for å fremme dette i klasserommet. Hensikten med disse spørsmålene var å få en beskrivelse av deres forståelse av begrepet og hvordan de arbeider med dette i praksis, og videre at dette stemte med forståelsen jeg var ute etter i forskningen. Ekstern validitet dreier seg om hvorvidt studien er overførbart (Postholm & Jacobsen, 2018). Å være teoretisk transparent er derfor viktig for å styrke validiteten ifølge Postholm og Jacobsen (2018). Med andre ord er det viktig at en beskriver det teoretiske ståstedet til masteroppgaven, etablerer gode beskrivelser, fortolkninger og forklaringer som kan være hensiktsmessige også på andre områder enn det som studeres i denne studien (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved at jeg eksplisitt spesifiserer mine funn, kan leseren gjøre egne vurderinger om funnene er overførbare til andre områder.

Maxwells (1992) validitetssystem ligner beskrivelsene til Johannessen (2016) og Postholm og Jacobsen (2018), men her presenteres validitet gjennom fem kategorier, hvor de tre første er mest relevant for kvalitativ forskning; *Descriptive validity*, *interpretive validity*, og *theoretical validity*. Deskriptiv validitet bygger på hvor nøyaktig dataen er presentert. Dette kan sees i forhold til analysenes kvalitet, at de er gjennomsiktige og forståelige for utenforstående (Thagaard, 2018). I denne studien streber jeg hele tiden etter å være så nøyaktig som mulig i redegjørelsen av analyseprosessen og i presentasjonen av resultatene. Tolkingsvaliditet handler om måten en framstiller informantens forståelse av fenomenet på, ut ifra deres eget perspektiv. Her er det viktig at ikke informantens og forskerens tolkninger blandes, men at det er et tydelig skille på hvem sine tolkninger som blir beskrevet, noe jeg også fokuserer på i min studie. Teoretisk validitet går ut på at det skal ligge faglig og empirisk argumentasjon til grunn for de slutningene som tas igjennom studien. Ifølge Thagaard (2018) vil det kunne svekke validiteten dersom det trekkes slutninger uten tilstrekkelig argumentasjon. Derfor streber jeg etter å opprettholde dette, samt legge vekt på foreliggende teori og forskning i drøftingsarbeidet.

3.5 Etiske betraktninger

Underveis i en forskningsprosess kommer en over flere etiske overveielser som må tas stilling til. Særlig innenfor kvalitativ forskning hvor intervju blir brukt som metode, kreves det større etisk forsvarlighet (Tjora, 2017). Det er blant annet viktig å bevare anonymiteten, vise respekt og tillit ovenfor informantene og hele tiden forsøke å være så nøyaktig og redelig som mulig i beskrivelsene i oppgaven.

Før jeg begynte med datainnsamlingen meldte jeg forskningsprosjektet til Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Sikt er en sammenslåing av NSD (Norsk senter for forskningsdata), Uninett og Unit – Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning. Jeg fylte ut Sikts digitale meldeskjema med hensyn til at jeg skulle bruke diktafon under intervjuene, noe som gjør at studien behandler det som anses som personopplysninger. Etter godkjenning fra Sikt sendte jeg ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema til de valgte informantene, ettersom at all deltakelse i forskning skal bygge på et samtykke som skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2020; Thagaard 2018; Fangen, 2010). Her fikk informantene informasjon om studien og studiens hensikt, informantenes rolle og rettigheter med tanke på frivillighet og retten til å trekke seg når som helst i undersøkelsen. At informantene er informert og klar over sine rettigheter er av stor betydning, og er samtidig en måte å ivareta informantene på (Tjora, 2017). Samtykkeskjema skrev informantene under på før jeg startet intervjuet, hvor de samtykket til å delta på intervju med lydopptak.

Et annet viktig etisk prinsipp er konfidensialitet. Det innebærer både anonymisering av informanter i fremleggelsen av resultatene i studien, og om å lagre opplysninger på en forsvarlig og sikker måte (Thagaard, 2018). Det er ifølge Tjora (2017) alltid forskerens ansvar å påse at informantens identitet blir anonymisert, samt oppbevarer data på en forsvarlig måte. I denne oppgaven ble informantens navn byttet ut med tallene 1, 2, 3 og 4 og spørsmålene i intervjuguiden krevde ingen personlige opplysninger fra informantene. Videre ble lydopptakene tatt opp via Nettskjema.no, som er en sikker side hvor materialet ikke behøver å lagres på min private mobil, men lagres og oppholdes direkte i nettskjema. Transkripsjonene ble lagret i OneDrive, uten å være synkronisert til min private datamaskin. Det var kun jeg og veileder som hadde tilgang til disse materialene, og informantene ble informert om at dette ville bli slettet ved prosjektets slutt, både i nettskjema og på OneDrive.

4 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere det empiriske materialet fra studien. I kapittel 3.3.2 presenterte jeg den tematiske analysens seks faser, hvor jeg utdypet de første fem fasene. Dette kapittelet utgjør den tematiske analysens sjette fase; å skrive rapporten, som innebærer å legge frem funnene fra analysen (Braun & Clarke, 2021). Jeg har valgt å trekke frem noen utvalgte utsagn som Johannessen et al., (2016) også underbygger som viktig, at en illustrerer de viktige utsagnene. Problemstillingen er som nevnt: *«Hva er lærernes rasjonale for valg av*

den fysiske plasseringen av elever i klasserommet, og hvilken betydning har det for et inkluderende læringsmiljø?» I tråd med den valgte fenomenologiske innfallsvinkelen vil funnene i denne studien knyttes til lærernes forståelse av egen livsverden. I tillegg vil deres perspektiver på fenomenene som studeres bli trukket frem.

På bakgrunn av forskningsspørsmålene og resultatene fra transkripsjonen av intervjuene, har jeg valgt å kategorisere resultatene i følgende tre hovedområder:

1. Lærernes forståelse av begrepet inkluderende læringsmiljø
2. Lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen, sett i et inkluderingsperspektiv
3. Lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen, sett i lys av tilpasset opplæring

Det vil først bli gjort rede for hvilken forståelse kontaktlærerne har om begrepet inkluderende læringsmiljø. Videre vil jeg presentere lærernes refleksjoner og tanker omkring valgene de gjør rundt den fysiske elevplasseringen i klasserommet for å fremme sosialt og faglig læringsmiljø, og hvordan de tilrettelegger sitteplassene med hensyn til tilpasset opplæring. Hva lærerne vektlegger som det viktigste for at elevene skal føle seg inkludert vil også bli presentert.

De fire lærerne vil her bli omtalt som lærer 1, lærer 2, lærer 3 og lærer 4. Denne studien er primært interessert i hvordan elevene er plassert i forhold til hverandre, ikke hvordan pultene er plassert og utformet i klasserommet. Likevel, for å få et helhetlig bilde var det nødvendig å vite kort hvordan pultene var plassert i klasserommet. Lærer 1 forklarte at hun hadde gruppebord på 4stk, gruppebord på 6stk, og to lange rekker langs langsidene av klasserommet. Lærer 2 hadde også gruppebord, men på 8stk og 5stk, med skillevegger imellom noen av elevene på gruppebordet. Lærer 3 forklarte at elevene satt i «buss», altså to loddrette langrekker med to og to stk. Lærer 4 hadde vannrette rader med 3 og 3 stk. og to og to stk.

4.1 Lærernes forståelse av begrepet inkluderende læringsmiljø

Lærer 1 mener at et inkluderende læringsmiljø handler om at alle elever skal ha muligheten til å være en del av klassen, både faglig og sosialt. Lærer 2 sier at hun tenker det handler om at alle skal kunne lære i et godt og tilrettelagt miljø, med et lokale hvor det ligger til rette for at elevene får konsentrert seg. Videre legger hun vekt på at uansett hvor gamle elevene er og hvor langt de har kommet i et skoleløp, så har hun en tro på at struktur og faste rammer er

særdeles viktig for å skape et godt læringsmiljø, og at nettopp dette er grunnen til at hun har fokusert så mye på å skape rammer og struktur i klasserommet. Til slutt legger hun til at hvis en skal lære noe i det hele tatt så handler det først og fremst om å trives i klasserommet og ha lyst til å være til stede der, altså å føle seg trygg i fellesskapet.

Lærer 3 har noe liknende tankegang som lærer 1, hvor lærer 3 sier *«jeg tenker at det jeg legger i det, det er at alle skal få muligheten til å gjøre det samme, sammen. Hvis du har noen som ikke mestrer noe, så må du jo kanskje tilrettelegge på en annen måte»*. Videre har hun tro på å ha en tydelig lærerrolle for å styrke læringsmiljøet. Hun sier *«jeg er egentlig ganske streng, og jeg tror barna liker det. Jeg er ikke sint, men jeg er streng»*. Hun viser til eksempler hvor hun har null-toleranse for å le av andre, eller bruke skjellsord i klasserommet. Dette tenker hun viser elevene tydelig hvor grensen går og at det styrker det inkluderende læringsmiljøet. Hun legger også til at hun føler det sosiale henger veldig tett sammen med læringsmiljøet, noe alle lærerne trakk frem når de snakket om forståelsen av begrepet inkluderende læringsmiljø.

4.1.1 Sosialt fellesskap

Samtlige lærere trakk frem at et inkluderende læringsmiljø handler om å skape et miljø der absolutt alle føler seg inkludert og som en del av fellesskapet i klasserommet. Dette tolker jeg som at handler om det sosiale fellesskapet. Det tyder på at klassemiljøet ligger tett knyttet til læringsmiljøet for å klare å utvikle disse i klasserommet. Lærer 2 sier at hun er kommet dit i dag hvor hun tenker at hvor elevene ligger an kunnskapsmessig, ikke er det absolutt viktigste. Hun tenker heller at det å fungere i et sosialt samspill sammen med medelever og andre, er det viktigste. Dette begrunner hun i at dersom man ikke har noen rundt seg kan man bli ensom og da er veien mot å lære noe enda vanskeligere.

På liknende måte kommer også lærer 4 inn på det sosiale fellesskapet når det samtales rundt hva de legger i begrepet inkluderende læringsmiljø. Lærer 4 ser det i lys av at det handler om å bli ivaretatt, enten det er faglig, sosialt eller kulturelt. Hun peker også på at egen lærerrolle har betydning for at elevene skal føle på trygghet, anerkjennelse og respekt, ovenfor læreren og for medelevene. Videre sier hun at ved å fremme trivsel og trygghet vil læringen komme etter hvert. Lærer 3 trekker fram det sosiale fellesskapet slik: *«[...] du sier læringsmiljø.. Jeg tenker at det sosiale også henger veldig mye sammen. Altså det med klassemiljø, læringsmiljø, det sosiale mellom elevene. [...] Jeg tror at hvis du har klassemiljøet på plass, så får du egentlig til utrolig mye»*.

4.2 Lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen i klasserommet

Informantene ble spurt hvilke refleksjoner de gjør seg underveis i valgene de tar rundt organiseringen av elevene i forhold til hverandre. Lærer 1 sier at hun har plassert elevene etter kjønn, så langt det rekker og etter elevenes relasjon til hverandre med tanke på hvem som fungerer sammen og ikke. Dette gjør hun for å unngå bråk og krangling. Videre peker hun på at de sosiale hensynene er det viktigste, så kan det faglige komplimenteres inn etterpå. I likhet med lærer 1, så forteller lærer 2 og lærer 3 at de og fokuserer på hvem som har en god relasjon til hverandre som gjør at elevene takler å sitte ved siden av hverandre. Lærer 3 forklarer det med at alle har ulike personlighetstrekk som går bedre sammen med noen enn andre. En annen likhet lærer 2 og lærer 3 har, er at de begge passer på at ikke noen elever blir typiske «buffer-elever». Det er lett at de elevene som er rolige og pliktoppfyllende, som gjør det de skal hele tiden, blir brukt som buffere mellom elever som er mer urolige, har lettere for å skape støy eller være ukonsentrert. Lærer 2 og 3 mener dette er uheldig og at det bør passes på at ikke de elevene blir slitt ut eller brukt til andres fordel. Lærer 2 legger til at det er hensiktsmessig å plassere noen som tåler å sitte sammen over tid. Lærer 3 påpeker at «*noen elever sliter ut andre elever, så da må man bytte plasser hyppig*». Likevel viser hun til de positive faktorene ved å bruke buffer elever. Hun viser til en erfaring med en typisk urolig gutt som fort lar seg forstyrre og prate mye i timene med «sidemannen». Lærer 3 valgte å plassere han sammen med en jente som hun beskriver som veldig pliktoppfyllende. Dette resulterte i at gutten ble som en ny gutt i klassen ifølge lærerens beskrivelser. Hun sier «*det er som å ha en ny gutt i klassen. Han får med seg beskjeder, han får gjort det han skal gjøre*».

Videre legger lærer 2 til at hun fokuserer ekstremt mye på å skape struktur i klasserommet, og at elevene derfor plasseres mye etter struktur som utgangspunkt. Hun sier «*det er inndeling etter hvem som strengt tatt ikke skal sitte ved siden av hverandre, se hverandre, hvem som skal sitte med ryggen til hverandre, [...] hvor de skal gå for å hente bøkene sine i hylla og hvem går de forbi når de skal hente bøkene. Så det er egentlig organisert til hver minste detalj*».

I motsetning til de andre lærerne har lærer 4 et annet fokus i inndelingen av elevenes sitteplasser. I tillegg til å tenke på hvem som har kjemi med hverandre, legger hun vekt på det faglige nivået hos elevene. Hun sier at på rekkene med 3stk, har hun valgt å plassere de elevene hun vet blir litt stille og tilbakeholden i samarbeid med andre. Dette gjør hun for at gruppearbeidet ikke skal stoppe helt opp slik som det kunne gjort dersom de bare satt to sammen. Læreren sier «*noen elever er bare stille av natur, og på denne måten får de lene seg*

litt på de to andre på rekka». Videre har hun satt sammen læringspartnere etter faglig nivå, slik at de får muligheten til å få vist styrkene sine. Avslutningsvis legger lærer 4 til at hun tror det aller viktigste er at elevene er trygge på den eller de elevene de sitter sammen med. Videre forteller samtlige av lærerne at for noen elever tilrettelegges plassene deres etter deres individuelle behov. Dette vil jeg utdype mer i kapittel 4.3.1.

4.2.1 Lærer-elev relasjon

Lærer 1 og lærer 4 legger vekt på at en god lærer-elev relasjon er viktig i arbeidet med den fysiske elevplasseringen. Lærer 1 var ny som kontaktlærer i hennes klasse, og kunne fortelle at det gikk en lang periode før hun turte å flytte om på elevene. Dette var fordi hun hadde behov for en bedre relasjon til alle elevene for å kjenne deres personligheter og behov. Hun forteller om en hendelse hvor hun plasserte to gutter ved siden av hverandre, hvor hun trodde at den ene var introvert og den andre ekstrovert og at det ville styrke samarbeidet deres. Det viste seg å være helt feil, da disse guttene var bestekompiser. Slik konkluderer lærer 1 med at elev-lærer relasjonen er veldig viktig når det kommer til den fysiske elevplasseringen. Lærer 4 peker på at lærer-elev relasjonen har stor betydning for å fremme trygghetsfølelsen hos elevene, og at et av de viktigste fokusene hun har når hun plasserer elevene i klasserommet er at elevene føler seg trygge og komfortable med den de sitter ved siden av.

4.2.2 Elevmedvirkning

4.2.2.1 Direkte elevmedvirkning

Resultatene viser ingen direkte elevmedvirkning når det kommer til å bestemme hvor en skal sitte, det sier samtlige av lærerne at de selv tar ansvar for. Lærer 3 og 4 legger særlig vekt på at dersom elevene skal velge sitteplasser selv, er det fort at noen blir sittende alene eller havner utenfor, og at det ofte er de samme elevene som går igjen. Lærer 3 konkluderer med at det vil føre til at noen elever blir utrygge og usikre, da det potensielt synliggjøres at du ikke har noen som ville valgt å sitte ved siden av deg. Lærer 3 mener at det er skummelt å gjøre, og bør helst unngås. Lærer 2 forklarer at det er hun selv som har ansvaret for elevplasseringen fordi det jobbes med å innarbeide struktur og rammer, noe den klassen har manglet. Hun er også innom det å unngå at elever blir sittende alene. Videre forteller hun at i tidligere klasser har hun latt elevene få medvirke i tildelingen av sitteplassene ved at de har laget et sosiogram. Et sosiogram dannes ved at elevene skriver individuelt ned navnene på de dem ønsker å sitte sammen med, så samles dette i et felles sosiogram som læreren får oversikt over. Her kan læreren også fange opp de som ingen har ønsket å ville sitte med. Lærer 2 forklarer fordelene med dette slik *«I en åtter-gruppe kan du egentlig få inn de her som faller litt imellom også.*

Det blir mindre synlig.. Når du sitter to og to sammen så.. kanskje er det ikke favoritten du havnet sammen med, også merkes det ganske godt». Lærer 3 nevner også dette sosiogrammet som en mulighet å la elevene medvirke på, uten at hun har prøvd det ut selv. Hun legger også til at «mest sannsynlig vil de sitte sammen med noen som de er kompiser med, men så er det noen gode kompiser som ikke kan sitte sammen for de begynner bare å krangle».

4.2.2.2 Indirekte elevmedvirkning

Lærerne legger fram ulike varianter av hvordan noen elever på en måte får medvirket til valg av ens egen sitteplass. Det er ikke sikkert elevene er klar over at de medvirker i valgene, og det er ikke alltid at alle elevene får medvirket. Lærer 1 forklarer at det er en elev i den klassen som ubevisst har elevmedvirkning i valg av egen sitteplass i klasserommet. Denne eleven har noen sosiale vansker som læreren fokuserer mye på for å forbedre. Derfor har eleven skrevet på en lapp hvem elevens 5 nærmeste i klassen er, og gitt dette til læreren. Læreren har utover dette plassert eleven sammen med en av de nevnte på elevens lapp. Dette er noe som lærer 1 betegner som indirekte elevmedvirkning.

Lærer 4 sier «*det er aldri slik at nå kan dere få lov til å sette dere hvor dere vil. Det er det aldri. Men jeg kan på en elevsamtale ha spurt om hvis de fikk velge, hvem de ønsket»*. Videre forklarer lærer 4 at hun kan ha innfridd disse ønskene senere i korte perioder og at elevene blir veldig glade av det. Men at ofte ender det med at fokuset på elevene blir tatt bort. Dette kan tyde på en form for indirekte elevmedvirkning.

4.3 Lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen knyttet til tilpasset opplæring

Som nevnt i kap. 4.2 er lærer 1 sitt hovedfokus å plassere elever etter kjønn og sosiale relasjoner. Hun forteller likevel at hun har noen viktige og faste plasseringer, som er de fem plassene som er nærmest henne. Der har hun valgt å plassere de elevene hun mener at krever litt ekstra tilsyn. Blant annet beskriver hun to elever som ikke ønsker å jobbe i timene og som blir et forstyrrende element for medelevene. Disse sier hun at er plassert nærmest mulig henne slik at hun har kort avstand til de og kan snakke eller hysje til dem. En annen elev viser ifølge henne tydelig mangel på konsentrasjon og fokus, og derfor trenger hun å ha han nærme seg slik at hun lett kan se han og hekte han på oppgavene i timen.

Videre forteller lærer 1 at skolen har tidligere valgt å la seg inspirere av en metode kalt «cooperative – learning». Cooperative learning, også kalt samarbeidslæring er en måte å organisere samarbeid og læring mellom elever på, hvor grunntanken er at elevenes

kunnskaper og sosiale evner skal utvikles parallelt gjennom samarbeid (Fohlin & Wilson, 2019). Skolen mente da at alle lærerne skulle følge denne metoden, og benytte seg av de ulike strategiene innenfor samarbeidslæring. Klasserommene skulle deles inn i gruppebord og elevene plasseres på gruppebordene etter ulikt faglig nivå. Med andre ord ville gruppebordene bestå av elever som kategoriseres som faglig svake og elever som kategoriserer faglig sterke. Denne inndelingen var ikke ment at elevene skulle ha kjennskap til. Dette viser til en helt annen måte å organisere sitteplassene i klasserommet på, i motsetning til hva flertallet i dette prosjektet forteller

Lærer 2 forklarer at hun har en elev med en opposisjonell atferdsvanske som hun trenger å holde en hånd på av og til og derfor er denne eleven plassert nærmest henne. Hun forteller også at noen er plassert etter hensyn til konsentrasjon, hørsel og syn. Videre har hun en elev som bruker rullestol. Han er plassert på et av gruppebordene, men med skillevegger på begge sidene. Læreren begrunner dette med at det hjelper eleven å fokusere, samt gjør at han er mer til stede i klasserommet enn på grupperommet som han også har tilgjengelig. Lærer 2 fortsetter, og forklarer en interessant påvirkning elevplasseringen hennes har hatt på akkurat denne eleven. Som sagt var hennes hovedfokus å plassere elever etter best mulig struktur og rammer. Hun sier *«Før jeg startet i denne klassen, så ville han ikke være i klasserommet. Så han har vært veldig veldig lite her og i nesten seks år bare på et grupperom sammen med en voksen, på grunn av mangel på struktur. Nå har han vært i tre uker sammen med oss i klasserommet. Så det er jo inkludering»*.

Videre forteller lærer 3 at noen av hennes elever også er plassert etter hensyn til syn og hørsel. Lærer 3 forteller om en elev med ADHD som hun har valgt å plassere nærmest døra da eleven svært ofte vandrer ut av klasserommet. Hun sier *«vanligvis burde man egentlig ha eleven bak så man har oversikten. Han er så lite her inne at jeg fant ut at det er bedre at han går kjapt ut og inn, enn at han skal gå igjennom klasserommet»*. Hun forteller så om en elev som har assistent på seg hele tiden og som derfor er plassert helt bakerst i klasserommet. Hun sier *«slik at jeg på en måte gjemmer assistenten bak i hjørnet der, så de kan holde på litt sånn for seg selv. For da ser ikke de andre, så han har jeg på en måte skjøvet litt sånn...»*. Lærer 4 beskriver en veldig interessant løsning på elevplasseringen av elever med spesielle behov. Hun forteller om elever med mye uro i kroppen og som lett trenger ekstra oppfølging eller tilsnakk. For disse har hun valgt å gjøre følgende *«Jeg har min base bak. For jeg har aktive elever så da må heller jeg reise meg. Hvis man sitter fremme og ser på elevene, og har de urolige nærmest seg, så blir det fort at man sier navnet, at de må gå og sette seg. Når jeg*

sitter bak [...] så ser jeg mer og kan gå og veilede hver enkelt elev. Så blir det ikke slik at en må sitte fremme hele tiden. Det kan også være litt negativt [...] å bestandig sitte fremme, eller bestandig sitte bake».

4.3.1 Introverte og ekstroverte elever

Lærer 1 viser til et tiltak hun gjorde med elevplasseringen til noen elever som hun omtalte som stille og sjenerte. Når hun tok over klassen som ny kontaktlærer var elevene plassert etter faste plasser den tidligere læreren hadde tildelt. Lærer 1 opplevde at de elevene som var mest stille og sjenerte, var plassert lengst bak i klasserommet, noe som førte til at læreren sjeldent var innom de elevene. Hun følte at hun nesten aldri la merke til dem. Etter hvert når lærer 1 selv byttet på plassene sier hun *«Noe av det første jeg gjorde var å trekke disse elevene frem, slik at jeg faktisk oppdaget dem i løpet av en undervisning»*. Lærer 2 og 3 tar også opp de stille elevene, og peker på at det er de som ofte blir «buffer elever», fordi de er så stille og pliktoppfyllende. Lærer 2 poengterer at hun derfor flytter plasser litt ofte, slik at ikke disse buffer elevene skal bli helt utslitt. Lærer 3 gjør seg også bevisste tanker rundt dette og sier at det er viktig å ikke utnytte disse stille og flinke elevene, da det kan være slitsomt å sitte ved siden av noen som har en mer krevende atferd. Videre, som jeg var inne på tidligere, i kapittel 4.2, gjør også lærer 4 seg noen refleksjoner rundt elevplasseringen av de mer stille og rolige elevene. Hun sier at hun har valgt å plassere de elevene hun vet er stille og introverte på et bord med tre elever istedenfor to. Dette begrunner hun med at den stille eleven ofte har behov for å observere andre og får dermed muligheten til å lene seg litt på de andre.

Videre viser resultatene til tilpasninger for de mer ekstroverte elevene. Lærer 4 trekker frem viktigheten av å rose og løfte frem de positive sidene ved elever som framtrer som aktive eller urolige i undervisningen. For eksempel blir elever med utagerende atferd ofte snakket til ved at navnet hans/hennes blir mye brukt. Dette har lett for å framstå som tilsnakk, noe som kan få negativ påvirkning for eleven, ved at de andre i klasserommet fanger opp et gjentakende navn. I resultatene kommer det også frem at lærer 2 har laget en boks ved elevenes pulter som inneholder viktige skoleutstyr som elevene trenger i løpet av dagen. Læreren sier at hun gjør dette *«for å forhindre disse maurene som hele tiden vil ut å vandre»*. I tillegg kommer det frem i de fleste intervjuene at elever som har lett for å skape uro eller er mye ute av klasserommet, alltid blir plassert nært læreren. Dette mener lærer 4 er uheldig fordi den uønskede atferden blir synlig for medelevene og eleven får mange forstyrrende elementer bak seg. Læreren trekker dette frem sammen med viktigheten av å rose positiv atferd slik: *«Jeg hadde en gang en klasse med flere aktive elever, og fant ut at jeg kunne ikke sette dem noen*

passende steder. Jeg skjønnte at jeg måtte gjøre noe, så da flyttet jeg hele kateteret bak. Da merket ikke elevene om... en ting er at man sier navnet, det skal man jo heller ikke gjøre [...] men hvis man har noen som er litt aktive og du sitter bake, så merker ingen om du går og er litt tettere på noen elever. [...] så det skjer liksom bake og de får ikke noe oppmerksomhet hvis de skal prøve å gjøre noen klovnerier».

4.3.3 Inkludering

Lærer 3 uttrykker stor tro på å ha alle elever inne i klasserommet, og jobbe mot at alle skal lære det samme. Hun erfarer at de mister fellesskapet ved å ikke ta del i «småpratene» og dynamikken som foregår i klasserommet. På spørsmål om hvorvidt hun føler at elevene med spesielle behov blir inkludert i fellesskapet sier hun «*jeg mener at å ta ut elever for å jobbe med de ute, det er ikke bra. Det er jeg veldig imot*». Hun påpeker at det finnes dokumentasjon på at når man tar elever ut av klasserommet, vil føle seg annerledes. Læreren mener at det resulterer i at man faller ut av fellesskapet og det sosiale og at medelever vil se på den eleven som annerledes. Avslutningsvis sier hun «*det viktigste for et barn er å ha noen rundt seg. En venn eller en venninne, så jeg er kjempe imot å ha ungene ute*». Likevel belyser hun utfordringer med å oppnå dette med alle. Blant annet trekker hun inn eleven som har ADHD som velger å gå mye ut av klasserommet. Lærer forklarer at det er fordi han har så store utfordringer med å konsentrere seg. Han klarer ikke å sitte i ro og følge med og derfor oppholder seg mye i gangene eller på andre grupperom. Læreren legger til at det er igangsatt et samarbeid med PP-tjenesten, hvor håpet er at han skal klare å være mer i klasserommet. Til slutt sier hun at hun ikke er veldig bekymret for hvorvidt han er inkludert i fellesskapet eller ikke, da hun erfarer at han har kompiser og finner vennene sine i friminuttene spesielt.

Lærer 2 derimot, viser mer delte tanker om dette. Hun sier at det er positivt å jobbe for å inkludere alle inn i klasserommet enn å trekke de ut på grupperom, men har delte tanker om hvorvidt det er det beste for eleven. Hun viser til et eksempel med eleven som bruker rullestol, hvor en elev ikke har vært til stede i klasserommet de årene hun ikke var lærer for den klassen, men på et halvt år med henne som lærer har han vært i timen hver dag. Dette mener læreren er et resultat av strukturen i klasserommet hun har hatt fokus på å utvikle. Dette ser hun på som en positiv utvikling, samtidig som hun ikke vet om eleven får best utbytte av å være i ordinær klasse, eller på spesialskole hvor det er flere med likt utgangspunkt. Selv om eleven er i klasserommet sier læreren at han bare blir inkludert til en viss grad i fellesskapet, da han ikke har evnene og det samme utgangspunktet som medelevene. Hun stiller seg kritisk til om eleven selv føler seg inkludert og som en del av

fellesskapet, på tross av at han nå er tydelig mer til stede inne i klasserommet. Hun legger også til at det kan føles stigmatiserende inne i klasserommet også. Hun sier det er en hårfin balansegang. Tar man elever mye ut av klasserommet blir det merkbart, men også motsatt, ved å ha de inne i klasserommet blir kontrastene synlige der også. Så hun konkluderer med at det er et veldig vanskelig dilemma, og at man må være flink til å fremme forskjellighet med elevene, og venne de til at man er forskjellige og at det er helt greit.

Lærer 4 peker på at de såkalte vandrerne kan være en ressurs i klasserommet også, ved at man lærer at vi er forskjellige og har ulike behov. Hun forklarer videre at med et godt læringsmiljø så *«er man kommet så langt at det gjør ingenting om vi har noen som er litt aktive [...] Noen trenger bare å gå seg en liten runde og det er liksom helt innenfor»*. Lærer 4 vektlegger respekt og aksept for ulikheter. Det samme nevnte lærer 3, at hun forklarer elevene at man er gode på ulike ting og noen ganger må man bruke hverandre sine styrker. Det handler om å utnytte hverandres ressurser på best mulig måte sier hun.

Når lærer 1 får spørsmål om hvorvidt hun føler elevene med spesielle behov blir inkludert i fellesskapet, trekker hun frem den eleven med store konsentrasjonsvansker som ikke deltar i noe faglig i timene. Læreren føler at eleven nærmest selv velger å trekke seg ut av det tilhørende læringsmiljøet ved å nekte og jobbe med sin læringspartner for eksempel. Hun sier at eleven bryter noen sosiale normer og gjør ingen fag i det hele tatt, noe medelevene fanger opp og stiller spørsmål ved. Læreren er bekymret for hans tilhørighet i klasserommet og hvorvidt han inkluderes i læringsmiljøet, så der er det nylig satt i gang en bekymringsmelding og henvisning for videre utredning av denne eleven.

5 Drøfting

I dette kapittelet blir resultatene fra analysekapittelet drøftet i lys av studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning som ble lagt frem i kapittel 2. Følgende kapittel er strukturert etter forskningsspørsmålene, hvor jeg først vil drøfte lærernes forståelse av inkluderende læringsmiljø, og hvordan de arbeider for å utvikle dette i praksis. Deretter vil jeg drøfte hvordan lærernes valg av elevenes sitteplasser kan påvirke det inkluderende læringsmiljøet. Til slutt vil jeg diskutere valgene av den fysiske elevplasseringen i lys av tilpasset opplæring.

5.1 Lærernes forståelse av et inkluderende læringsmiljø

Resultatene i analysen viser at lærerne har en felles forståelse om at det sosiale miljøet har en tett tilknytning til det faglige læringsmiljøet, og at det er viktig å bygge opp elevenes følelse

av trygghet og tilhørighet. Dette trekker også (Haug, 2014) inn som en av de fire utfordringene med å skape en inkluderende skole, nettopp å sikre et fellesskap for alle.

Som tidligere vist i oppgaven legges det frem eksempler på ulike sosiale aktiviteter som Eriksen og Lyng (2018) mener kan virke positivt på utviklingen av et inkluderende læringsmiljø. Resultatene viser til bruk av sosiale aktiviteter særlig ved skolestart, når fokuset er på relasjonsbygging, og ved andre spesielle anledninger som i julen for eksempel. Sosiale aktiviteter krever samarbeid og deltakelse mellom elevene, noe som kan gi elevene mulighet til å utvikle egne samarbeidsevner og dra nytte av hverandres faglige ferdigheter. På en annen side kan det være utfordrende å få alle elevene til å føle seg inkludert i slike sosiale aktiviteter. Introverte eller utrygge elever kan ende opp med å trekke seg enda mer tilbake og bli ukomfortable i situasjoner hvor det kreves mer deltakelse av dem enn hva som føles naturlig. For elever som har en funksjonsnedsettelse kan det også bli vanskelig å delta i noen typer sosiale aktiviteter. Dette indikerer at det ligger et stort ansvar hos læreren om å sikre at alle elever faktisk inkluderes og blir tatt vare på i slike sosiale aktiviteter, og at eventuelle tilretteleggelser er gjort for å gi elevene lik mulighet til å delta på aktivitetene. Dette støttes av Haug (2019) som peker på at et godt samarbeid krever at elevene har en trygg relasjon til hverandre og et godt samspill. Likeså viser kunnskapsdepartementet (2017) at for at elever skal oppleve inkludering, er det viktig å bli tatt vare på i læringsmiljøet.

Videre tyder resultatene på at det legges størst fokus på den første delen av begrepet, altså inkludering, fremfor fokus på læringsmiljøet, når lærerne reflekterer over egen forståelse av et inkluderende læringsmiljø og hvordan dette kan utvikles i praksis. Funnene indikerer at ved å arbeide med fokus på inkludering først, kan det påvirke utviklingen av et godt læringsmiljø. Slik jeg tolker dette, mener lærerne at hvis elevene skal ha gode forutsetninger for å lære må en først være trygg og føle at man er en del av et fellesskap i klassen. Dersom elevene ikke finner sin plass i fellesskapet eller av andre årsaker ikke føler på trygghet eller tilhørighet i klassen, er det rimelig å anta at det vil ha motvirkende effekt på tilegnelsen av kunnskap.

Det at resultatene viser at lærerne har et gjennomgående fokus på de sosiale forholdene i tildelingen av sitteplassene framfor fokus på det faglige, kan også være en indikasjon på at lærerne legger mer vekt på prinsippet om inkludering, framfor begrepet læringsmiljø. Som nevnt i teorikapitlet, handler inkludering i hovedsak om å gjøre skolen og miljøet inkluderende og sikre at ingen opplever noen form for ekskludering, faglig, sosialt eller kulturelt (Strømstad, et al., 2004). Dette indikerer at lærerne mener at inkludering handler mye om de sosiale forholdene. Læringsmiljø handler i stor grad om elevenes opplevelse av

skolen og om alt som kan påvirke deres læring, og derfor anses læringsmiljøet å handle mer om de faglige forholdene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Skaalvik og Skaalvik (2018) påpeker også at et godt læringsmiljø ikke utvikles uten at et inkluderende fellesskap er etablert først. Derfor tolker jeg det slik at lærernes rasjonale knyttet til den fysiske elevplasseringen er med den hensikt om at de sosiale valgene som tas, også skal styrke læringsmiljøet i positiv retning. Som for eksempel at en stille og plikttoppfyllende elev blir plassert sammen med en mer ukonsentrert og aktiv elev, blir etter min tolkning et ønske fra læreren om at det skal øke kvaliteten på læringsmiljøet og elevenes egen læring.

Likevel viser funnene noe fokus på læringsmiljøet også. Blant annet kommer det fram at å ha en tydelig lærerrolle vil kunne styrke læringsmiljøet og læringen hos elevene. Lærer 3 forklarer at hun kan være streng i sin lærerrolle, men aldri sint. Dette mener hun setter tydelige grenser for elevene som de kan reagere positivt på. Spesielt mener lærer 3 at det er viktig å ha en lærerrolle som vektlegger gode strukturer fordi det kan ha positiv innvirkning på å skape ro og harmoni i klasserommet. For noen elever kan dette oppleves læringsfremmende. Likevel er det viktig å vurdere om det er ro og stillhet i klasserommet som er indikasjonen på et godt læringsmiljø. Noen ganger kan det være at det foregår mest læring i de undervisningene hvor strukturen er i mindre fokus, mens engasjement og aktivitet får ta mer plass og potensielt bidra til å utvikle et godt læringsmiljø. For noen elever kan dette oppleves læringsfremmende. Dette gjenspeiler kompleksiteten rundt hvilken lærerrolle som er den mest hensiktsmessige for å fremme læring, fordi mangfoldet av lærerroller påvirker elevene ulikt ettersom at alle elever er forskjellige og tilegner seg kunnskap ulikt. Dette støtter også Skaalvik og Skaalvik (2018) som mener at et klasserom som fremmer læring ikke nødvendigvis behøver å være i et stille og rolig læringsmiljø. De stiller videre spørsmål ved definisjonen av ro i klasserommet.

5.2 Fysisk elevplassering i et inkluderingsperspektiv

Trygghet og følelsen av tilhørighet i et fellesskap tyder på å ha stor betydning for måten lærerne arbeider med å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Dette gjenspeiler seg også i hvordan lærerne har valgt å plassere elevene i klasserommet. Resultatene viser at det er lærerne som tildeler plassene til elevene der deres bevisste og ubevisste valg knyttet til elevplasseringen hovedsakelig begrunnes i sosiale forhold, framfor faglige forhold. Det legges vekt på relasjoner og samarbeid, at elevene som sitter sammen skal oppleve en trygg relasjon og et godt samarbeid med hverandre. Funnene viser samtidig at elever som er bestevenner eller kompiser ikke settes ved siden av hverandre, fordi det ofte fører til mer uro og småprat i

undervisningen. På bakgrunn av det kan et forebyggende tiltak anses å være tildelingen av sitteplassene i klasserommet. Ut fra dette kan en forutsette at læreren har en tett relasjon til alle elevene og har kjennskap til de ulike sosiale konstellasjonene mellom medelevene, for å unngå og plassere elever ved siden av en de egentlig ikke bør sitte sammen med. For eksempel bør læreren vite hvem som anses å være bestevenner, kompiser og kanskje kjærester, eller om det er elever som rett og slett ikke går så godt sammen sosialt. Noen elever kan også være redde eller utrygge på sine medelever, noe som er viktig at læreren vet om med tanke på den fysiske elevplasseringen. På bakgrunn av dette kan det være hensiktsmessig at læreren har en god lærer-elev relasjon og kan plassere elevene sammen med noen som har en personlighet som passer sammen, eller som læreren tror vil samarbeide godt.

Noe som peker seg spesielt ut i resultatene er hvordan lærerne beskriver at de ofte plasserer en typisk pliktoppfyllende og rolig elev, ofte jente, sammen med en elev som har en mer utagerende atferd i form av ukonsentrasjon og urolighet i kroppen. Dette valget begrunnes med at målet er at den pliktoppfyllende eleven skal ha en dempende effekt på den mer urolige eleven, og at det vil skape mer ro i klasserommet. Lærerne omtaler disse som buffer-elever og mener at denne måten å bruke buffer-elever på kan virke positivt på læringsmiljøet i den forstand at det kan skape mer ro og harmoni i klasserommet, samt at den aktive eleven kan finne roen og konsentrere seg mer om undervisningen. På en annen side kan det for en pliktoppfyllende elev oppleves straffende å være rolig og pliktoppfyllende, da det kan føles utmattende å sitte ved siden av en som veldig ofte prøver å forstyrre en. Ogden (2022) sier at noen elever kan virke oppmuntrende eller dempende på hverandre i form av at noen personligheter naturlig fungerer bedre sammen enn andre. Derfor bør det ifølge Ogden (2022) tas en vurdering av hvilke elever som kan ha utbytte av kontakt, og hvilke som ikke bør sitte sammen. Resultatene tyder på at lærerne vurderer dette i form av at de beskriver elevene som forskjellige og med ulike personligheter som må tas hensyn til i tildelingen av sitteplassene.

5.2.1 Elevmedvirkning

Resultatene viser at i forhold til valg av elevenes sitteplasser er det liten, til ingen elevmedvirkning i dette. Det er kun læreren som tar valgene om hvor elevene skal sitte og med hvem de skal sitte sammen med. Lærerne mener det er bra at ikke elevene medvirker i hvor eller med hvem de skal sitte sammen med i klasserommet, da det kan føre til at nettopp bestevenner og kompiser setter seg ved siden av hverandre, og at noen da kan bli sittende igjen alene. For de som blir sittende alene kan det oppleves veldig synlig at man nødvendigvis ikke har en sterk relasjon med noen i klassen og kanskje føler man på mindre tilhørighet til

fellesskapet i en slik situasjon. Samtidig, i læreplanens overordnede del, legges det vekt på at alle elever skal få medvirke i egen opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan sammenliknes med å få muligheten til å medvirke i hvor en selv skal sitte i klasserommet, men siden konsekvensene antyder å være ganske alvorlige, kan det være hensiktsmessig å anta at det er bedre at læreren styrer elevplasseringen. På en annen side kan en kombinasjon av disse kanskje være et bedre alternativ. I resultatene framkommer begrepet indirekte elevmedvirkning, som viser hvordan en elev indirekte får medvirke i hvem hun skal sitte ved siden av, som en individuell tilpasning. Slik jeg tolker det er dette en form for tilpasset opplæring, som jeg vil utdype videre i kapittel 5.3.

Et annet eksempel som framkommer og som kan gi elevene mulighet til å medvirke i valg av sitteplassene, er å lage et sosiogram hvor elevene individuelt får skrive hvem de ønsker å sitte sammen med. Dette vil danne et sosiogram som læreren får tilgang på, og som han eller hun kan ta utgangspunkt i før sitteplassene tildeles. Slik beskriver lærerne et sosiogram for å være en mulighet til å la elevene medvirke over egne sitteplasser, samtidig som det foregår innenfor visse rammer hvor læreren kan unngå at noen elever blir sittende alene. Basert på dette kan det tyde på at inkluderingsprinsippet opprettholdes om at alle skal føle på en tilhørighet og ikke ekskluderes fra fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

5.2.2 Faglige forhold

Resultatene viser at læringspartnere er noe som brukes mye i undervisningen, og at disse læringsparene ofte settes ved siden av hverandre i klasserommet. Når læringspartnere velges legges det ofte vekt på elevenes faglige nivå, samt hvilke faglige ferdigheter elevene har som kan være til hjelp for den andre læringspartneren. Lærer 4 forteller for eksempel at hun ikke setter to elever som viser svakheter i matematikk sammen som læringspar, da det kan ha en uheldig påvirkning i samarbeidet deres og føre til lite faglig fremgang. Slik jeg tolker dette mener læreren at et godt læringspar er når begge elevene får vist sine kvaliteter og dratt nytte av hverandres kunnskap. På den måten kan man være delaktig i hverandres faglige utvikling, og man kan føle på mestring og motivasjon ved å føle at man er til nytte i læringsparet.

I kapittel 5.1 ble blant annet mulighetene og utfordringene med å gjennomføre sosiale aktiviteter i klasserommet drøftet i forhold til inkluderingsprinsippet. Her kan det legges til at å arbeide i læringspar kan ifølge Michelet (2020) være et godt alternativ, også for de elevene som er mer tilbaketrukkne og sjenerte. Michelet (2020) mener at å arbeide i læringspar kan øke samarbeidsferdighetene og bidra til at elevene føler på tilhørighet i læringsmiljøet.

Videre i ett av intervjuene kommer det frem at ledelsen på skolen har tidligere latt seg inspirere av metoden «cooperative – learning», eller samarbeidslæring, når det kommer til organisering av elevenes sitteplasser i klasserommene. Som nevnt ønsket skolen at alle klassene skulle organiseres inn i gruppebord med elever etter ulikt faglig nivå. Dette mener skolen skulle bidra til økt sosial og faglig utvikling hos elevene. Læreren forklarer at den måten å organisere elevene på har sine fordeler, men også flere utfordringer. Hun peker på at fordelene kan være at det kan bidra til å utvikle elevenes samarbeidsevner, i tillegg til at elevene kan føle på mestring ved å lære av hverandre. Derimot peker læreren på at utfordringene med dette kan være at klasserommene ikke alltid er lagt opp til at elevene kan sitte ved gruppebord. Videre mener hun at det vil ta vekk fokuset på å plassere elevene etter sosiale forhold, noe hun har mer tro på at vil styrke et inkluderende læringsmiljø. I samarbeidslæring krever det ifølge Fohlin og Wilson (2019) at alle elever deltar aktivt i gruppearbeidet da man er avhengige av hverandres innsats. Dette kan bli utfordrende å oppnå i et fellesskap hvor alle elever har ulike forutsetninger, både faglig og sosialt.

Slik jeg forstår det kan denne metoden sammenliknes med organisatorisk differensiering. Organisatorisk differensiering handler som sagt om hvordan elevene grupperes for at deres faglige behov og nivå skal ivaretas. Den samme grunntanken gjelder for samarbeidslæring, at elevenes kunnskap skal utvikles gjennom samarbeid (Fohlin & Wilson, 2019). Det finnes derimot regler innenfor organisatorisk differensiering når det kommer til organisering av elever. I opplæringsloven § 8-2 står det at: *«Elevene skal deles inn i klasser eller basisgrupper som skal ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. For deler av opplæringen kan elevene deles inn i andre grupper etter behov. Bestemmelsen stiller krav om at organiseringen «til vanlig» ikke skal skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Dette gjelder både innenfor klassen/basisgruppen og i andre grupper der opplæringen gis i deler av tiden»* (1998).

Dette strider noe imot «cooperative-learning» metoden, som blant annet går ut på å nettopp dele inn elevenes sitteplasser etter faglig nivå over lengre tid. Senere i dette drøftingskapitlet vil jeg også diskutere pedagogisk differensiering, i lys av tilpasset opplæring.

5.3 Fysisk elevplassering i sammenheng med tilpasset opplæring

I resultatene kommer det frem at flere lærere gjør sitt ytterste for at de elevene som har tilbud om spesialundervisning skal få den inne i klasserommets fellesskap. Lærerne mener det er det beste for elevene for å unngå å miste det sosiale fellesskapet eller at elevene skal føle seg

ekskludert eller annerledes. Blant annet viser noen lærere til eksempler hvor de har laget en egen pult som skal være en ladestasjon for læringsbrettene, men som samtidig benyttes til lesetrening med den eleven som sitter på «ladestasjonen». På den måten får en hjulpet de elevene som har behov for ekstra lesetrening, i klasserommet, samtidig som at det ikke synliggjøres eller skaper noen forskjeller på den enkelte eleven. I stedet får alle elevene tilgang til denne muligheten i klasserommet.

Videre kan dette eksemplet sees i lys av pedagogisk differensiering. Som nevnt er det vanlig å kategorisere differensiering etter organisatorisk og pedagogisk differensiering, og tidligere i drøftingen ble den organisatoriske differensieringen diskutert. Dette eksemplet som viser måten å tilby spesialundervisning i klasserommet på, kan forstås som en form for pedagogisk differensiering gjennom at læreren tilpasser innholdet og arbeidsprosessen til elevenes potensiale. En slik tilpasning skal ifølge Nilsen (2019) bidra til å støtte elevenes faglige utvikling. Ut ifra dette tolker jeg pedagogisk differensiering å være med på å inkludere elever med særskilte behov i fellesskapets læringsmiljø. Forhåpentligvis vil dette øke følelsen av inkludering framfor ekskludering hos elever som har behov for ekstra tilpasninger eller spesialundervisning

Videre, som nevnt i kapittel 4.3.3 forteller en lærer om et eksempel av en elev som har tilbrakt nesten all sin tid på eget grupperom, men som nå nesten bare er inne i klasserommet i fellesskap med de andre elevene. Likevel undrer læreren seg over om eleven faktisk føler seg inkludert i fellesskapet, grunnet sine særskilte behov. Dette er et viktig synspunkt i diskusjonen om inkludering og tilbudet om spesialundervisning i klasserommet, som underbygger viktigheten av å lytte til elevenes subjektive opplevelse, selv om målet i skolen kanskje er en annen (Befring, 2020; Nilsen, 2017; Nordahl, 2018). Flere forskningsresultater viser at elever med særskilte behov har lett for å bli ensomme og isolert i skolesituasjonen og selv om disse elevene er inkludert i den forstand at spesialundervisningen gis i klasserommet, viser det likevel lite sosialt samspill blant dem og medelevene til tross for at de er til stede i klasserommet og deltar på felles aktiviteter (Dalen, 2013).

5.3.1 Introverte og ekstroverte elever

Resultatene viser at det tas ulike hensyn til de stille og tilbaketrukne elevene, sammenliknet med de mer aktive elevene når det kommer til plasseringen av dem i klasserommet. Lærer 1 beskriver at et valg hun bevisst har gjort med de elevene som er stille og introverte, er å flytte de lenger frem i klasserommet slik at de ikke blir glemt eller gjemt helt bakerst. Læreren mener at det er nødvendig først og fremst for at hun selv skal huske å se disse elevene og være

innom dem i undervisningen, da de har lett for å bli oversett når de er så stille og gjør så lite ut av seg i undervisningen. Lærerens begrunnelse for valget sitt viser et fokus på å inkludere alle elevene i et fellesskap. Det kan være en fin måte å skape en god relasjon til de stille elevene ved å sikre at de også føler seg sett og hørt. Et inkluderende læringsmiljø handler blant annet om å føle seg sett og som en del av et fellesskap (Haug, 2014). På en annen side kan det kanskje virke skremmende å være så synlig plassert i klasserommet for en elev som egentlig ikke ønsker å gjøre så mye ut av seg. Muligheten kan være til stede for at eleven bare blir mer stille og utrygg. I tillegg vil det kunne ha motvirkende effekt for elevens faglige utvikling ved å plassere eleven langt frem, da plasseringen kan føre til at eleven deltar mindre aktivt.

Et annet eksempel kommer fra lærer 4 som forklarer at når elevene samarbeider i læringspar, så velger hun bevisst å plassere de stille og tilbaketrukne elevene i en treer- gruppe. Læreren mener at hun på den måten hindrer et samarbeid som bare blir enveiskommunikasjon, samt at den stille eleven får mulighet til å lene seg litt på de andre i gruppen. Læreren argumenterer for at det noen ganger er elever som er mer stille enn andre, uten at det behøver å være et hinder eller noe det må gjøres noe med. Da kan det være godt for den stille eleven å kunne få være i en litt større gruppe hvor eleven har flere å lene seg på. Dette støtter også Paulsen og Bru (2016) som peker på at noen elever er mindre muntlige enn andre og at det bør være aksept for det i et læringsmiljø. På en annen side kan det føre til at tilbaketrukne elever blir for komfortable i situasjonen og ikke utvikler seg sosialt dersom de ikke utfordres.

Som nevnt i kapittel 5.2.1 om elevmedvirkning, viser også resultatene en form for indirekte elevmedvirkning med et eksempel om en elev som er mer tilbaketrukken og sjenert enn andre. Denne eleven får spørsmål under en utviklingssamtale om hvem hun skulle ønske hun satt sammen med i klasserommet. Dette ønsket tar læreren med seg i betraktning ved neste bytte av sitteplassene. Som en del av tilpasset opplæring får eleven sitte med den hun ønsket. Dette kan tolkes som at eleven har fått medvirke i hvor og hvem hun sitter sammen med, selv om hun nødvendigvis ikke er bevisst på det selv. I dette tilfellet blir det satt i sammenheng med et individuelt hensyn å ta, etter prinsippet om tilpasset opplæring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette gir en indikasjon på at det er positivt å ta hensyn til elever som har spesielle forutsetninger. Dette stiller seg bak kravet om å legge til rette for at alle elever skal få mulighet til opplæring i et fellesskap (Opplæringslova, 1998).

Når det kommer til de aktive elevene, som har lett for å bli omtalt som urolige eller vandrere, viser resultatene ulike måter å tilpasse undervisningen på. Blant annet framkommer det at noen har laget en utstyrsstasjon ved elevenes pulter for å unngå at elever skal vandre for mye i

klasserommet. Andre har valgt å plassere læringspartnere et stykke unna hverandre, slik at de faktisk må bevege litt mer i løpet av undervisningen. Dette kan være en indikasjon på at noen lærere mener strammere rammer og ro i klasserommet vil styrke læringsmiljøet, der andre tenker at elever har naturlig mye aktivitet i kroppen som trenger å få utløp for dette og legger derfor opp til mer aksept rundt vandring og aktivitet i klasserommet. Det er verdt å merke seg at dette er et eksempel fra 6.trinn og et fra 3.trinn, så en årsak til denne ulike håndteringen kan være grunnet aldersspennet på elevene. Det kan være naturlig å ha høyere forventinger til en elev på 6.trinn om å klare å sitte rolig i en undervisningstime.

Videre viser funnene at de aktive elevene ofte blir plassert nærmest mulig lærerens base. Lærerne begrunner valget med at det er for å være tettere på eleven og at det er lettere å kunne styre elevens atferd når de sitter mer tilgjengelig for læreren. Dette kan være positivt med tanke på at læreren slipper å måtte gjenta navnet på den aktive eleven veldig ofte ut i klasserommet. Det kan også gjøre det lettere å veilede eleven og korrigere konsentrasjonen. Samtidig er det mulig at det å plassere urolige elever forrest i klasserommet kan fungere negativt i et inkluderingsperspektiv. Eleven kan bli ukonsentrert og forstyrret når han eller hun ikke har oversikt over hva som skjer bak seg og dermed reagere med uønsket atferd. Medelevene kan lettere bli observante på elevens atferd og få med seg for eksempel hvor ofte læreren må innom den aktive eleven for å korrigere atferden. Det er rimelig å anta at dette kan føre til en stigmatisering av eleven hvor elevens status eller rolle i fellesskapet svekkes, samt at elevens følelse av å være inkludert i fellesskapet minskes. I kontrast til dette, forteller en av lærerne om hvordan hun har valgt å plassere de aktive elevene bakerst i klasserommet og samtidig flytte sin egen base også bakerst. Læreren forklarer at ved å oppholde seg bakerst sammen med de urolige elevene, får hun mulighet til å gå innom å korrigere atferden uten at hele klassen får det med seg. I tillegg får eleven mer oversikt over omgivelsene rundt seg og blir ikke forstyrret av uvitende ting som skjer bak ryggen. Dette kan være en fin måte å tilrettelegge for elevens sosiale forutsetninger på, samtidig som det kan vise hvordan organisatorisk differensiering også kan omhandle lærerens plassering i klasserommet. Nilsen (2019) legger vekt på organisatorisk differensiering som en viktig del av å tilpasse opplæringen og at det kan styrke kvaliteten på tilpasset opplæring.

Rullering av sitteplassene

Noe annet som peker seg ut i resultatene er det faktum at sitteplassene rulleres på rett ofte. Noen lærere bytter så ofte som en til to ganger i måneden. Lærerne mener dette er et hensyn

som tas fordi elevene ofte blir lei av å sitte ved siden av den samme medeleven over lang tid, hvilket fører til mer uro etter hvert og derfor blir lærerne nødt til å bytte om på plassene. Ogden (2022) sier også at man påvirkes av andres personligheter og for noen kan det være tungt å sitte over lengre tid ved siden av noen man ikke går overens med. Derfor har det vist seg å være nyttig å rullere på plassene etter en viss tid. Dette vil kanskje spesielt være hensiktsmessig for å ivareta buffer-elevene som trolig kan oppleve det positivt å få bytte plass etter en periode dersom de har sittet lenge med en som har en utmattende påvirkning på en. Videre kan det være med på å bygge nye relasjoner til elever som kanskje ikke snakker så mye sammen i skolehverdagen, og som dermed kan bidra til å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Derimot kan rulleringen av sitteplassene mulig oppleves utfordrende for de stille og tilbaketrukkne elevene. Paulsen og Bru (2016) mener at en forutsetning for utrygge elever er at det skapes trygge rammer og forutsigbarhet rundt dem. Tidligere har jeg også vist til at utrygge elever ofte har behov for å samarbeide med en de har en trygg relasjon til. På bakgrunn av dette kan det trolig oppleves som utfordrende for de stille elevene å måtte bytte plasser så ofte, ettersom at tilbaketrukkne elever ofte bygger få, men tette relasjoner til de rundt seg. Dette er også Hølland (2021) inne på. Med dette er det rimelig å anta at den hyppige rulleringen av sitteplassene kan være en årsak til at de stille elevene kan bli enda mindre delaktige i undervisningen og læringsmiljøet.

6 Konklusjon

Denne studien har undersøkt lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen i klasserommet og hvilken betydning det kan ha i utviklingen av et inkluderende læringsmiljø. Ved bruk av semistrukturerte intervjuer og tematisk analyse kom det fram tre temaer som ble gjennomgående i hele oppgaven. Disse var inkludering, fysisk elevplassering og tilpasset opplæring. I dette avsluttende kapittelet vil jeg sammenfatte drøftingen og bruke resultatene til å bevege meg mot en konklusjon på studiens problemstilling: *Hva er læreres rasjonale for valg av den fysiske plasseringen av elever i klasserommet, og hvilken betydning har det for et inkluderende læringsmiljø?* Til slutt vil jeg trekke frem avgrensninger som er gjort, samt forslag til videre forskning.

6.1 Sentrale funn

Tidligere forskning viser sammenheng mellom organisering av elever og inkludering. Det som imidlertid har vært mitt bidrag til denne oppgaven, er å se organiseringen av elevenes fysiske sitteplasser i klasserommet i sammenheng med et inkluderende læringsmiljø.

Oppgaven har søkt å svare på følgende tre forskningsspørsmål: 1) Lærernes forståelse av begrepet inkluderende læringsmiljø, 2) Lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen for å fremme et inkluderende læringsmiljø og 3) Lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen knyttet til tilpasset opplæring.

Til det første forskningsspørsmålet viser lærerne en henholdsvis lik forståelse av begrepet inkluderende læringsmiljø. Lærerne legger vekt på at alle elever skal oppleve å bli inkludert i et fellesskap uansett faglige, sosiale eller kulturelle forutsetninger og trekker frem at følelsen av tilhørighet og trygghet har stor betydning for at elevene skal føle seg som en del av et faglig og sosialt miljø. Videre viser resultatene at gjennom å ha en tydelig lærerrolle med gode strukturer vil det kunne bidra til et godt læringsmiljø. Noen lærere hevder at ro og harmoni i klasserommet vil fremme et inkluderende læringsmiljø og at dette skapes gjennom gode strukturer og en tydelig lærer. Andre derimot mener at et inkluderende læringsmiljø ikke nødvendigvis må være et helt stille og harmonisk klasserom. Det er likevel en ensidig enighet om at de sosiale forholdene er den viktigste forutsetningen for at læring skal skje.

Til det andre forskningsspørsmålet viser resultatene at lærernes bevisste og ubevisste valg knyttet til elevplasseringen baserer seg på sosiale forhold. Det gjenspeiler seg hos flere av lærerne at elevenes følelse av sosial tilhørighet og trygghet veier mer enn de faglige forholdene i tildelingen av sitteplassene. Videre viser resultatene at bruk av buffer-elever er framtredd hos samtlige av lærerne. Lærerne mener det har en positiv effekt på læringsmiljøet ved at det bidrar til å fremme læring, spesielt for de aktive og ukonsentrerte elevene. Om det fremmer læring for buffer-elevene står derimot åpent. Det kommer frem at det kan være utmattende å være en buffer-elev og at lærerne derfor rullerer på sitteplassene blant annet for å avlaste disse, men hvorvidt det påvirker buffer-elevenes faglige utvikling er ikke gitt. Videre viser resultatene at en god lærer-elev relasjon er avgjørende for den fysiske elevplasseringen, samt i utviklingen av et inkluderende læringsmiljø. Det er viktig at læreren har en relasjon til alle elevene og kjenner deres sosiale og faglige behov. Videre må læreren ha kjennskap til de sosiale konstellasjonene mellom medelevene for å kunne tilpasse sitteplassene.

Til det tredje forskningsspørsmålet peker resultatene på at lærerne gjør sitt ytterste for å gi alle elever opplæring i klasserommet. Lærerne mener det vil minske følelsen av ekskludering og å være annerledes. Videre viser lærerne til at de gjør nødvendige tilretteleggelser og tilpasninger for elevene når det kommer til den fysiske elevplasseringen. Blant annet tilrettelegges det for struktur og oversikt for de aktive elevene, og for trygghet hos de stille

elevene. En annen interessant tilpasning som gjøres er at en lærer plasserer seg selv bakerst i klasserommet som en tilpasning for å bevare inkluderingsprinsippet. Læreren mener det hindrer elevene i å bli stigmatisert ved at det blir mindre synlig for alle elevene når læreren må korrigere uønsket atferd hos spesifikke elever.

For å svare på problemstillingen vil lærernes valg av den fysiske elevplasseringen i klasserommet kreve tilrettelegging etter sosiale forhold og gode relasjoner, både elev-lærer- og elev-elevrelasjoner. Det vil være viktig å fokusere på å styrke elevenes følelse av tilhørighet og trygghet i fellesskapet og gi alle muligheten til å få opplæring i klassens fellesskap. Forskningsspørsmålene og påfølgende funn av hvordan elevenes sitteplasser kan påvirke det inkluderende læringsmiljøet, peker på at lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen er med på å sikre utviklingen av et faglig og sosialt læringsmiljø. I hvilken grad disse funnene kan tyde på inkludering for alle er imidlertid et spørsmål som blir stående. Årsaken til at noen av resultatene peker på at noen elever kan føle seg utenfor fellesskapet uten gode muligheter til inkludering, kan være at det som kreves for å sikre inkludering ut fra den nyere forståelsen av inkludering for alle elever ikke oppnås. Dette er på bakgrunn av hvordan jeg har beskrevet og forstått inkluderingsbegrepet i lys av Strømstad et al., (2004) og de overordnede føringene for skolen.

6.2 Begrensninger og videre forskning

Denne studien har forsøkt å skape en bredere forståelse samt tilegne ny informasjon knyttet til læreres rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen i klasserommet. På grunn av oppgavens tidsmessige begrensning inkluderer studien kun fire informanter. For å generalisere resultatene ut over innsamlingen og for å styrke konklusjonen bør det ved videre forskning intervjues et større antall informanter. Videre er oppgaven begrenset til kun å inkludere kontaktlærere på grunnskolen. Dette var fordi jeg anså kontaktlærere som å ha mest erfaring med å organisere sitte plassene til elevene og ville derfor kunne sitte på relevant kunnskap knyttet til studiens problemstilling.

Basert på denne studien er det mange dimensjoner og temaer som kan trekkes frem og forskes videre på. Som et forslag kan det være interessant å bringe inn elevenes perspektiver på elevplasseringen og hvorvidt de er tilfredse med at det er læreren som bestemmer sitte plassene og ikke de selv. Stemmer de sosiale oppfatningene læreren har av elevene med hvordan elevene selv opplever det, og hva ville eventuelt skjedd med læringsmiljøet og klasse miljøet dersom elevene fikk velge sitte plassene sine selv? Videre, for å oppnå best

mulig læringsmiljø og ivareta inkluderingsprinsippet er det, etter min oppfatning, hensiktsmessig at elevplasseringen forblir lærerens ansvar selv om det i dag legges stor vekt på at elever skal få medvirke i egen skolehverdag. Videre har studien vist meg at også lærerens plassering i klasserommet kan ha betydning for et inkluderende læringsmiljø. Dette er noe som kunne vært interessant å forske videre på. Hvilke innvirkninger kan det ha på læringsmiljøet og hvordan kan det påvirke strukturen i klasserommet, samt lærerens overblikk og oversikt over hva elevene gjør i undervisningen.

7 Litteraturliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Befring, E. (2020a). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2020b). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E., & Næss, K. A. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K. A. Næss, & R. (. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk).
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling - tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A practical guide*. SAGE Publications Ltd.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning: Til elevenes beste?* Gyldendal.
- Danforth, S. (2016). Social justice and technocracy: tracing the narratives of inclusive education in the USA. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Chapman University. doi:<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1073022>
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fasting, R. B., & Breilid, N. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særlige behov. I K. E. Thorsen, & H. (. Christensen, *Jeg er lærer! reflektert, analytisk, kompetent*). Fagbokforlaget.
- Faur, S., & Laursen, B. (2022). Classroom seat proximity predicts friendship formation. *Frontiers in psychology*. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.796002>
- Fohlin, N., & Wilson, J. (2019). *Samarbeidslæring i praksis - håndbok i Cooperative learning*. Aschehoug & Co.

- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om: Inkludering*. Gyldendal.
- Haug, P. (2019). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. Hentet fra <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1778>
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. O. Harkestad, & P. (. Haug, *Tilpasset opplæring*). Cappelen Damm Akademisk.
- Herholdt, S. M. (2022). Fænomenologien, det gådefulde og teksten. I K. Martinsen, F. T. Hansen, M. Paahus, H. Pahuus, & S. M. Herholdt-Lomholdt, *Fenomenologi. Å leve, samtale og skrive ut mot det gåtefulle i tilværelsen*. Fagbokforlaget.
- Holmberg, J. B. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. (. Nilsen, *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*). Universitetsforlaget.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.-A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in Qualitative Research.
- McMullin, C. (2021). Transcription and Qualitative Methods: Implications for Third Sector Research. *Voluntas*. doi:<https://doi.org/10.1007/s11266-021-00400-3>
- Meld. St. 15. (2013-2014). Likestilling kommer ikke av seg selv. Tilråding fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 29. november 2013, godkjent i statsråd

- samme dag. Det kongelige barne-, likestillings - og inkluderingsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-15-20132014/id746807/?ch=1>
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskapi barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research - A guide to design and implementation*. Jossey-Bass Inc., U.S.
- Michelet, S. (2020). *Klassen som fellesskap: Elevkultur - faglig og sosial læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. (. Nilsen, *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I K.-A. B. Næss, L. I. Engevik, V. Garrels, U. T. Gommæs, G. Moljord, & H. M. Sigstad, *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M., & Rørnes, K. (. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Utdanningsdirektoratet.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næss, K.-A. B., Engevik, L. I., Garrels, V., Gommæs, U. T., Moljord, G., & Sigstad, H. M. (2019). Barn og unge med utviklingshemming - deltakelse, utvikling og læring. I E.

- Befring, K.-A. B. Næss, & R. (. Tangen, *Spesialpedagogikk*). Cappelen Damm Akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. (. Øverland, *Psykisk helse i skolen*). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena - selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Strømstad, M., Kari, N., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Oplandske Bokforlag AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Hentet fra https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- UNESCO. (2008). Inclusive Education: the way of the future, general presentation of the 48th session of the ICE. Hentet fra https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_eng.locale=en
- van den Berg, Y. H., Segers, E., & Cillesen, A. H. (2011). Changing peer perceptions and victimization through classroom arrangements: A field experiment. *Springer*. doi:DOI 10.1007/s10802-011-9567-6

Varcoe, L., & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology - An International Journal of Experimental Educational Psychology*. doi:10.1080/01443410.2013.785061

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*. doi:10.1080/0885625082000042294

Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. (. Øverland, *Psykisk helse i skolen*). Universitetsforlaget AS.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilken stilling har du nå?
(eks. faglærer eller kontaktlærer)
3. Hvilket klassetrinn er du lærer i?
4. Hvor lenge har du vært lærer for klassen du har nå?
5. Hvordan er elevene plassert i klasserommet nå?
(eks. to og to, gruppevis, alene osv.)
6. Hvem har organisert sitteplassene slik de er nå? Kort om hvorfor?
7. Hvilke refleksjoner gjør du deg i valgene du tar bevisst eller ubevisst, underveis i organiseringen av sitteplassene?
8. Hvilke tilretteleggelser gjør du i organiseringen av sitteplassene? (eks. noen elevforutsetninger som må tilpasses med tanke på syn/hørsel, sosiale forhold, osv.)
9. Hva legger du mest fokus på i organiseringen av sitteplassene? (Er det for eksempel fokus på å sitte sammen etter faglig nivå, sammen med noen man er trygg på eller venn med, å skape best mulig arbeidsro eller andre forhold?)
10. Har elevene på noen måte medvirkning i hvor de skal sitte? Hvorfor/hvorfor ikke?
11. Har elevene faste plasser i alle fag, eller er det noen tilfeller de får velge selv?
12. Hva legger du i begrepet inkluderende læringsmiljø?
13. Hvordan arbeider du/skolen for å prøve og skape et inkluderende læringsmiljø?
14. Føler du at organiseringen du har gjort av sitteplassene kan være med på å skape et inkluderende læringsmiljø? På hvilken måte?
15. Har du noen elever med vedtak om spesialundervisning?
 - Hvis ja, hvor har du valgt å plassere den eleven og hvorfor er eleven plassert slik?

- Hvilke tanker gjør du deg rundt inkludering av denne/disse elevene?
- Får eleven(e) spesialundervisningen i eller utenfor klasserommet? Tanker om dette?
- Ser du noen utfordringer rundt inkluderingen av disse elevene? I så fall hvilke?

16. Har du noe du ønsker å tilføye som du føler er relevant for min oppgave, eller noe du ønsker å poengtere?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreres rasjonale for valg av den fysiske plasseringen av elever i klasserommet, og dens betydning for et inkluderende læringsmiljø»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke valg og refleksjoner lærere gjør seg i forhold til hvordan elevene er plassert i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse læreres refleksjoner og valg vedrørende den fysiske plasseringen av elever i klasserommet og hva som ligger til grunn for de bevisste og ubevisste valgene som tas rundt organiseringen av elevplasseringen. Sitter elevene gutt/jente, to og to, alene, med venner/venninner, etter faglig nivå eller basert på personlige tilpasninger (eks. syn, hørsel etc.) og hva er årsaken til at elevene er plassert slik?

Problemstillinger jeg skal analysere:

- Hva er lærernes forståelse av begrepet inkluderende læringsmiljø?
- Hva er lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen for å fremme et inkluderende læringsmiljø?
- Hva er lærernes rasjonale for valg av den fysiske elevplasseringen knyttet til tilpasset opplæring?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å nå 5-6 lærere mellom 1.-7.trinn. Utvalgskriteriene er at det skal være lærere fra ulike områder i Norge. Videre skal det være kontaktlærere i ulike aldre, med ulik arbeidserfaring.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette masterprosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som vil ta deg ca. 15 – 20 minutter å gjennomføre. Intervjuet kommer til å inneholde spørsmål om dine tanker og valg vedrørende den fysiske plasseringen av elever i klasserommet og dine refleksjoner rundt inkluderende læringsmiljø. Under intervjuet kommer jeg til å ta lydopptak av samtalen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Ved OsloMet, vil veileder Anne Cathrine Thurmann-Moe og jeg, Helene Green Paananen, ha tilgang til dine opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger, vil navn og kontaktopplysninger erstattes med en kode som lagres på egen oversikt, adskilt fra øvrige data. Datamaterialet skal lagres i OneDrive, og vil ikke bli synkronisert til privat maskin. Deltakerne i dette forskningsprosjektet vil ikke gjenkjennes i publikasjonen. De opplysningene som vil bli publisert er fylkeskommunen læreren jobber i, kjønn, alder, arbeidserfaring, og arbeidsstilling.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023 og da vil opplysningene anonymiseres. Mobilappen Nettskjema-diktafon brukes til lydopptak og ved prosjektslutt vil disse opptakene bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- OsloMet ved Anne Cathrine Thurmann-Moe ancath@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anne Cathrine Thurmann-Moe
(Forsker/veileder)

Helene Green Paananen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres rasjonale for valg av den fysiske plasseringen av elever i klasserommet, og dens betydning for et inkluderende læringsmiljø» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3 – Godkjenning fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Læreres rasjonale for valg av den fysiske plasseringen av elever i klasse...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

728127

Vurderingstype

Standard

Dato

24.01.2023

Prosjekttittel

Læreres rasjonale for valg av den fysiske plasseringen av elever i klasserommet, og dens betydning for et inkluderende læringsmiljø

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Anne Cathrine Thurmann

Student

Helene Green Paananen

Prosjektperiode

02.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at forskningsdeltakerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og indirekte identifiserende bakgrunnsopplysninger, som plassering i klasserommet, behov for spesialtilpasninger, tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.l).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!