

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk Mai 2023

*«Hvordan spesialpedagogers relasjonsarbeid kan fremme
inkluderende opplæring for elever med vedtak om
spesialundervisning»*

En kvalitativ studie av spesialpedagogers erfaringer og perspektiver

Petter Lunåsno

OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

FORORD

I nesten et helt år har hverdagen stort sett bestått av jobb og arbeid med denne masteravhandlingen. Selv om det har vært krevende å kombinere tidvis full jobb med å være fulltids masterstudent, har det også vært spennende! Jeg er i den forbindelse stolt over å komme i mål til fristen.

Samtidig som jeg ferdigstiller denne masteroppgaven, er det mange som fortjener min takknemlighet. Først vil jeg gjerne takke mine fire deltakere i studien. Det er så enkelt som at uten dere ville det ikke blitt noen oppgave. Tusen hjertelig takk skal dere ha for at dere stilte opp i en travel hverdag!

Videre vil jeg gjerne rette min takknemlighet til min veileder, Nils Breilid. Dine alltid konstruktive tilbakemeldinger og innspill har hjulpet meg mer enn du aner. Jeg er svært takknemlig for at du hadde lyst til å være min veileder i dette prosjektet! Samtidig setter jeg pris på at du har vært så hyggelig og trivelig som veileder gjennom hele prosessen. Tusen hjertelig takk skal du ha, Nils!

Takk til min gode venn Erlend. Jeg setter stor pris på at du hadde lyst til å hjelpe meg med korrekturlesing i en travel hverdag. Tusen hjertelig takk, Erlend!

Denne masteroppgaven markerer slutten på en helt fantastisk studietid. I den forbindelse vil jeg gjerne takke alle mine medstudenter for en nydelig tid. Dere har virkelig beriket mitt liv. Tusen takk!

Sist, men viktigst av alle: tusen takk til mine kjære foreldre! Den hjelpen og kjærligheten dere har gitt meg gjennom hele studietiden, skal dere vite at jeg setter umåtelig stor pris på. Tusen hjertelig takk!

Oslo, mai 2023

Petter Lunåsno

SAMMENDRAG

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan spesialpedagoger arbeider med relasjoner og om dette kan fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Studien har rettet søkelyset både mot hvordan spesialpedagogers arbeid med lærer-elev-relasjoner fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, men også hvordan spesialpedagogers arbeid med elev-elev-relasjoner kan gjøre det samme.

I lys av studiens formål har denne problemstillingen vært utgangspunktet for studien:

«Hvordan kan spesialpedagogers relasjonsarbeid fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning?»

I arbeidet med å samle data for å undersøke problemstillingen har det i denne studien blitt benyttet kvalitativ tilnærming. Datamaterialet ble innhentet ved hjelp av fire semi-strukturerte intervjuer med lærere og spesialpedagoger i den norske skolen. For å analysere datamaterialet ble det gjennomført tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). I analysen ble mønstre og tema i datamaterialet identifisert. Sammen med det teoretiske rammeverket har disse forskningsspørsmålene vært førende for analysen:

- 1) Hvordan arbeider spesialpedagogene med å etablere, utvikle og opprettholde *lærer-elev-relasjoner*?
- 2) Hvordan arbeider spesialpedagogene med å fremme utvikling av *elev-elev-relasjoner*?
- 3) Hvordan forstår spesialpedagogene begrepet *inkluderende opplæring*?
- 4) Hvordan fremmer spesialpedagogenes relasjonsarbeid *inkluderende opplæring*?

Studiens mest betydningsfulle funn er at spesialpedagogene opplever deres relasjonsarbeid som betydningsfullt for å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Studien peker på at det kan være gunstig å fokusere på å skape mange positive interaksjoner mellom lærer og elev for å etablere, utvikle og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner. I etableringsfasen av lærer-elev-relasjonen kan det være gunstig å fokusere ekstra mye på å vise *relasjonsvarme* ovenfor elevene. Etter å ha etablert relasjon kan spesialpedagoger i større grad vektlegge *kontroll* og stille krav og forventninger til elevene. Studien peker også på at elever bør få muligheten til å medvirke i relasjonen mellom lærer og elev og egen opplæring. Når det gjelder utvikling av elev-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring argumenteres det i studien for at elever bør være en del av klassefellesskapet og engasjeres i meningsfulle aktiviteter sammen med medelever. Dette kan legges til rette for gjennom hensiktsmessig *pedagogisk differensiering*. I forlengelsen av studiens funn argumenteres det for at spesialpedagogers kompetanse i å utvikle relasjonsarbeid som fremmer inkluderende opplæring med fordel kan utvikles. Å etablere et felles verdigrunnlag som opplæringen skal ta utgangspunkt i, samt et tolkningsfellesskap vurderes som hensiktsmessige tiltak.

Nøkkelord: *Lærer-elev-relasjoner, Elev-elev-relasjoner, Inkluderende opplæring, Relasjonsvarme, Kontroll, Elevmedvirkning, Pedagogisk differensiering, Felles verdigrunnlag, Tolkningsfellesskap*

ABSTRACT

The purpose of this study has been to examine how special education-teachers work in order to establish positive teacher-student relationships and how they work in order to give students the opportunity to build positive relationships with each other. Moreover, the study has also examined whether good teacher-student and student-student relationships can positively impact students with special education need's inclusive education.

In light of the study's purpose, the following thesis question was set:

“How can good teacher-student and good student-student relationships positively impact students with special education need's inclusive education?”

A qualitative methodology was used in order to provide research for the thesis question. The data material was gathered through four semi-structured interviews with special education-teachers. To locate patterns and themes within the data material, Braun and Clarke's thematic analysis (2006) was conducted. The study's theoretical framework in addition to four research questions served as the foundation for the analysis:

- 1) How do the special education-teachers work in order to establish good *teacher-student relationships*?
- 2) How do the special education-teachers work in order to let students establish good *student-student relationships*?
- 3) Which understanding of the term *inclusive education* do the special education-teachers have?
- 4) Does the special education-teacher's relational work positively influence students with special need's inclusive education?

Based on the study's research, the special education-teachers emphasize good teacher-student and student-student relationships as significant in order to influence students with special education need's inclusive education. When it comes to establishing good teacher-student relationships, the study emphasizes many positive interactions between teacher and student as important. The study also emphasizes being supportive and showing high levels of *warmth* as important when

establishing good teacher-student relationships. It argues *control* as of secondary importance, but also significant when establishing relationships. According to the study, student participation is important when establishing good teacher-student relationships. To establish good student-student relationships and positively impact inclusive education, the study argues that students should be engaged in meaningful activities along with their fellow students. The study also argues that teacher's competence to positively impact students with special education need's inclusive education through relationships could be further developed through the establishment of a common vision.

Key words: *Teacher-student relationships, Student-student relationships, Inclusive education, Warmth, Control, Student participation, Common vision*

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	5
1 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Problemstilling	11
1.3 Begrepsavklaring	12
1.4 Avhandlingens struktur	14
2 Teori	15
2.1 Politiske styringsdokumenter	16
2.1.1 Relasjoner	16
2.1.2 Inkluderende opplæring	18
2.2 Lærer-elev-relasjon	20
2.2.1 Baumrind's autoritative voksenrolle (1991)	21
2.2.2 Lærerrollen i lys av det autoritative perspektivet	23
2.2.3 Oppsummering	26
2.3 Elev-elev-relasjon	26
2.3.1 Situert læring	27
2.3.2 Oppsummering	30
2.4 Inkluderende opplæring	31
2.4.1 Haugs (2014) dimensjoner av inkluderende opplæring	32
2.4.2 Oppsummering	36
2.5 Oppsummering av det teoretiske rammeverket	36
3 Metode	37
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	38
3.2 Valg av det kvalitative forskningsintervju som metode	39
3.3 Intervjuguide	41
3.4 Rekruttering av informanter	42
3.4.1 Utvalg	42
3.5 Forskningsetikk	44
3.5.1 Etikk i intervjusituasjonen	45
3.6 Overveielser knyttet til kvalitet	46
3.6.1 Reliabilitet	46
3.6.2 Validitet	47
3.6.3 Overførbarhet	49
3.6.4 Refleksivitet i forskerrollen	50

3.7 Analyse	51
3.7.1 Braun og Clarke´s (2006) tematiske analyse	51
4 Resultater	59
4.1 Hvordan arbeider spesialpedagogene med å etablere, opprettholde og utvikle lærer-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring?	60
4.1.1 Lærer-elev-relasjonen er lærerens ansvar	60
4.1.2 Opptre som en autoritativ voksen	62
4.1.3 Elevenes medvirkning i opplæringen	65
4.1.4 Hvordan arbeid med lærer-elev-relasjoner kan fremme en inkluderende opplæring	68
4.1.5 Oppsummering	69
4.2 Hvordan arbeider spesialpedagogene med elev-elev-relasjoner for å fremme en inkluderende opplæring?	70
4.2.1 Gi elever muligheten til å være en del av det sosiale klassefellesskapet	70
4.2.2 Tilpasse læringsaktiviteter slik at alle elever kan delta	72
4.2.3 Alternative læringsarenaer	74
4.2.4 Hvordan arbeid med elev-elev-relasjoner kan fremme inkluderende opplæring	75
4.2.5 Oppsummering	77
4.3 Inkluderende opplæring	78
4.3.1 «Å ha en inkluderende opplæring handler om å være en del av klassefellesskapet»	78
4.3.3 Oppsummering	79
5 Diskusjon	80
5.1 Hvordan arbeide med lærer-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring?	80
5.1.1 Arbeide for å skape positive interaksjoner mellom lærer og elev	81
5.1.2 Opptre som en autoritativ voksen	83
5.1.3 Elevmedvirkning som verktøy for å utvikle lærer-elev-relasjoner og fremme inkluderende opplæring	88
5.1.4 Oppsummering	92
5.2 Hvordan arbeide med elev-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring?	92
5.2.1 Gi elever muligheten til å være en del av det sosiale klassefellesskapet	93
5.2.2 Fremme utvikling av elev-elev-relasjoner og inkluderende opplæring gjennom pedagogisk differensiering	96
5.2.3 Oppsummering	101
5.3 Utvikle spesialpedagogers kompetanse om hvordan relasjonsarbeid kan fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning	101
5.3.1 Etablere et felles verdigrunnlag	102
5.3.2 Etablere et tolkningsfellesskap	103
6 Avsluttende refleksjoner	104
6.1 Konklusjon	104
6.2 Veien videre	107
7 Litteraturliste	111

Vedlegg 1 - Godkjenning Sikt	116
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv	121
Vedlegg 3 - Intervjuguide	124

1 Innledning

Denne studien omhandler hvordan spesialpedagogers relasjonsarbeid kan være med å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Innledningsvis vil jeg gi et innblikk i hvorfor jeg har valgt å skrive masteroppgave om dette temaet. Videre vil jeg redegjøre for problemstillingen som er grunnlaget for studien, samt definere sentrale begreper i studien. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for strukturen i avhandlingen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) fastslår at skolene skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever. Salamanca-erklæringen til UNESCO (1994) ga alle elever en lovfestet rett til inkluderende opplæring. I dagens norske skoler finnes det et variert utvalg av praksiser rettet mot å fremme inkluderende opplæring. Samtidig har Haug (2020) vist at mange lærere i skolen uttrykker usikkerhet rundt hvordan de skal sikre inkluderende opplæring for alle. Alarmerende forskning har vist at elever med vedtak om spesialundervisning erfarer læringsmiljøet sitt og opplæringen som mindre inkluderende enn elever som ikke har vedtak om spesialundervisning (Haug, 2017a). Å gi alle elevene i skolen et tilfredsstillende utbytte av opplæringen omtales av mange, inkludert Haug (2017b), som den største utfordringen en møter i hverdagen som lærer. Elevene som ikke opplever et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har i kraft av Opplæringsloven (1998, §5-1) rett til spesialundervisning. Nordahl (2018) fremhever at denne spesialundervisningen i for stor grad foregår segregert fra undervisningen, gjerne på et grupperom. Selv om jeg i skrivende stund, april 2023, bare har arbeidet noen få år i skolen, er det

erfaringer og oppfatninger jeg kjenner meg igjen i. I kraft av FNs barnekonvensjon (1989) og Opplæringsloven (1998) har alle barn rett til en trygg og tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Barneombudet (2017) problematiserer i rapporten «Elever med spesialundervisning – uten mål og mening» at elever med vedtak om spesialundervisning ikke opplever en tilfredsstillende opplæring. Egne erfaringer fra praksisfeltet tilsier at dette stemmer. Ifølge Barneombudet (2017) kan dagens opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning betegnes som et svik for elevene, da den svekker elevenes fremtidige muligheter for utdanningsvalg, videre arbeid og deres psykiske helse og livskvalitet. Dette er ikke noe vi kan akseptere. Etter som årene av min lærerutdanning har gått, og erfaringene fra praksisfeltet har blitt flere, har derfor min vei og mitt kall i læreryrket vokst tydeligere og tydeligere frem. Mitt kall i læreryrket er å snu denne trenden og bidra til at elever med behov for spesialundervisning, også får muligheten til å utnytte sitt fulle potensial, ha et rikt og fint liv, og oppfylle alle sine drømmer. Da jeg våren 2022 måtte bestemme meg for hva min masterstudie skulle undersøke, følte det derfor helt riktig å velge hvordan en kan fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning som tema for min studie.

Som lærer og voksen i skolen møter en daglig unike og fantastiske elever i alle ulike typer fasonger (Haug, 2017b). Dette mangfoldet av elever skal anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å samhandle med og lære dette mangfoldet av elever å kjenne er noe av det, om ikke dét, mest givende med læreryrket. Samtidig er å lære alle disse elevene å kjenne på en god måte og etablere en god relasjon, en svært krevende oppgave. En god relasjon er ifølge Bergem (2015) grunnlaget for all pedagogisk praksis. Med tanke på Bergems (2015) argument om at en god relasjon er grunnlaget for all pedagogisk praksis, er det ingen tvil om at en som lærer og spesialpedagog er nødt til å evne og etablere, utvikle og opprettholde gode relasjoner til elever. En god relasjon til læreren er blant annet svært viktig for at elevene skal trives på skolen, fungere sosialt med sine medelever og samtidig få et godt faglig utbytte av opplæringen (Nordahl m.fl, 2016). Elever som læreren ikke evner å skape gode relasjoner til, er ifølge Nordahl et al. (2016) elever som ofte ikke trives på skolen og er også ofte elever som blir negativt omtalt og dårlig likt av sine medelever. Hattie (2009) trekker frem gode lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner som svært betydningsfulle faktorer for elevers opplevelse av å være en del av et inkluderende læringsmiljø. Dette forsterker og bekrefter hvor

avgjørende det vil være at læreren evner å skape gode relasjoner til alle sine elever, samt legge til rette for at elever kan gjøre det samme med hverandre. Med tanke på hvor viktig gode relasjoner er for elevers trivsel, sosiale og faglige utvikling ser jeg på det som avgjørende som lærer å ha innsikt i hvordan en kan arbeide for å fremme gode relasjoner til sine elever. Dette, i kombinasjon med mitt brennende ønske om å skape en mer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, gjør at jeg vurderer denne masterstudien som en spennende mulighet til å undersøke hvordan spesialpedagogers relasjonsarbeid kan fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning.

1.2 Problemstilling

I en undersøkelse gjennomført av Drugli (2012) kommer det frem at elever med vedtak om spesialundervisning ofte er de elevene som har den dårligste relasjonen til læreren sin. Når en i tillegg tar med i betraktningen at Haug (2017a) har vist elever med vedtak om spesialundervisning i mindre grad føler seg inkludert i opplæringen enn andre elever, blir ikke resultatene i Druglis (2012) undersøkelse hyggeligere. Disse forskningsresultatene stemmer også dessverre godt med egne erfaringer fra praksisfeltet. Det virker derfor som dette området kan være verdt å utforske videre. Jeg synes på bakgrunn av dette at det vil bli interessant å undersøke om spesialpedagogers relasjonsarbeid kan være et ledd i å sikre inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. I den forbindelse har jeg utarbeidet denne problemstillingen:

Hvordan kan spesialpedagogers relasjonsarbeid fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning?

For å besvare problemstillingen har jeg formulert noen forskningsspørsmål som skal være førende for intervjuene med studiens informanter. Disse forskningsspørsmålene skal sikre at problemstillingen blir besvart og er som følger:

- 1) Hvordan arbeider spesialpedagogene med å etablere, utvikle og opprettholde *lærer-elev-relasjoner*?
- 2) Hvordan arbeider spesialpedagogene med å fremme utvikling av *elev-elev-relasjoner*?
- 3) Hvordan forstår spesialpedagogene begrepet *inkluderende opplæring*?
- 4) Hvordan fremmer spesialpedagogenes relasjonsarbeid *inkluderende opplæring*?

1.3 Begrepsavklaringer

I dette delkapitlet definerer jeg de mest betydningsfulle begrepene i min problemstilling, *relasjoner* og *inkluderende opplæring*, samt andre betydningsfulle begreper i studien.

Relasjoner

For å få et dypt innblikk i spesialpedagogers relasjonsarbeid og hvordan dette kan fremme en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, ønsker jeg å undersøke både hvordan spesialpedagogene arbeider for å etablere, utvikle og opprettholde gode *lærer-elev-relasjoner*, men også hvordan de arbeider for at elever kan etablere, utvikle og opprettholde gode *elev-elev-relasjoner*.

En relasjon kan forstås som forholdet mellom to individer, og innebærer alt som skjer mellom disse to individene, og deres oppfatning av og innstilling til hverandre. Gode lærer-elev-relasjoner kan derfor defineres som at lærer og elev har positive oppfatninger av og en positiv innstilling til hverandre, samtidig som deres forhold preges av mange positive interaksjoner. I forlengelsen av dette vil gode elev-elev-relasjoner kunne defineres som at elever har positive oppfatninger av og positive innstillinger til hverandre, samtidig som deres forhold

preges av mange positive interaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I *kapittel 2 – teori* vil de teoretiske perspektivene på disse begrepene som denne studien tar utgangspunkt i bli beskrevet nærmere.

Inkluderende opplæring

Ifølge Haug (2014) finnes det ingen universelt akseptert definisjon av begrepet *inkluderende opplæring*. Samtidig har alle elever i kraft av Salamanca-erklæringen (1994) rett til en inkluderende opplæring. Skolenes forståelse av hva inkluderende opplæring er, vil derfor ha betydning for om elever vil oppleve en inkluderende opplæring eller ikke (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne masterstudien er det Peder Haugs (2014) forståelse av inkluderende opplæring som vil være utgangspunktet.

Haug (2014) dekonstruerer begrepet *inkluderende opplæring* til fire dimensjoner, og forstår inkluderende opplæring som en konsekvens av at lærere evner å oppfylle alle fire dimensjoner for alle elever. Disse fire dimensjonene er:

- Å øke fellesskapet
- Å øke deltakelse
- Å øke demokratisering (medvirkning)
- Å øke utbyttet

En redegjørelse av disse fire dimensjonene finnes i *kapittel 2 – teori*.

Elever med vedtak om spesialundervisning

Studien ønsker å undersøke spesialpedagogers relasjonsarbeid og deres opplevelse av om dette fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. *Elever med vedtak om spesialundervisning* er elever som på bakgrunn av en sakkyndig vurdering gjennomført av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er vurdert til å ikke ha et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Disse elevene har i kraft av Opplæringsloven (1998, §5-1) rett til spesialundervisning. Det er viktig å understreke at elever

har vedtak om spesialundervisning av mange ulike grunner, og ingen elever er like. I denne studien representerer begrepet *elever med vedtak om spesialundervisning* dette mangfoldet av elever fra et generelt ståsted. Selv om studien undersøker hvordan spesialpedagogers relasjonsarbeid kan fremme en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, er det viktig å understreke at studien ønsker å fremme et inkluderende perspektiv der disse elevene anerkjennes som fullverdige medlemmer av fellesskapet og den ordinære opplæringen på lik linje som elever uten vedtak om spesialundervisning.

Spesialpedagoger og lærere

Utvalget i studien inneholder både spesialpedagoger og lærere. Felles for alle deltakerne er at de alle har minimum 30 studiepoeng i spesialpedagogikk. Både begrepene *spesialpedagog* og *lærere* vil bli brukt, og de vil i denne studiens kontekst bety det samme.

1.4 Avhandlingens struktur

Denne avhandlingen inneholder syv kapitler. Kapittel én er innledningen, der bakgrunn for valg av tema og problemstillingen er presentert, samtidig som sentrale begreper er definert. Det syvende kapitlet er litteraturliste, samt avhandlingens tilhørende vedlegg.

I kapittel to presenteres det teoretiske rammeverket for studien. I dette kapitlet blir sentrale begreper operasjonalisert og de ulike teoretiske perspektivene knyttet til temaet som skal undersøkes presenteres.

Kapittel tre vil omhandle en beskrivelse av min rolle som forsker, en begrunnelse av og refleksjon rundt mine metodiske valg. Prosessen med å gjennomføre de semi-strukturerte intervjuene som det empiriske datamaterialet mitt bygger på vil bli grundig diskutert. I dette kapitlet vil også forskningens reliabilitet, validitet og de forskningsetiske vurderingene som er

gjort i forbindelse med studien bli diskutert. Dette kapitlet vil også inneholde en redegjørelse for hvordan prosessen med å analysere det empiriske datamaterialet ble gjennomført.

Det fjerde kapitlet er en presentasjon av studiens funn og resultater. Her vil informantenes betraktninger knyttet til studiens forskningsspørsmål bli presentert.

I det femte kapitlet diskuterer jeg studiens funn og resultater opp mot studiens teoretiske rammeverk. Her ønsker jeg å løfte frem de mest betydningsfulle funnene og diskutere de opp mot aktuell teori, slik at jeg kan utvikle kunnskap på forskningsfeltet.

Det sjette kapitlet er en oppsummering av funnene fra studien, og inneholder en konklusjon av studiens problemstilling. I dette kapitlet løfter jeg blikket og peker på studiens betydning for forskningsfeltet, samt hva som behøves av videre forskning. I tillegg bringer jeg frem i lyset noen av studiens fremtredende svakheter.

2 Teori

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket for studien. Problemstillingen, som er utgangspunktet for studien, inneholder to svært sentrale begreper: *relasjoner* og *inkluderende opplæring*. Når det gjelder begrepet *relasjoner* tar dette prosjektet utgangspunkt i Baumrinds (1991) perspektiv om *den autoritative læreren* og Lave og Wenger's (1991) teori om *situert læring*. Teorien til Lave og Wenger (1991) er en gren av den sosiokulturelle læringsteorien (Breilid, 2007). Lærer-elev-delen av relasjonsbegrepet vil i hovedsak ta utgangspunkt i Baumrinds (1991) perspektiv fordi dette perspektivet innebærer en interessant vinkling på hvordan en kan opptre som lærer, som både kombinerer å vise varme og omsorg, samt stille hensiktsmessige krav og forventninger. Ifølge Midthassel (2015) har forskning vist at dette er en gunstig måte å opptre ovenfor barn på (Roland & Vaaland, 2001; Nordahl, Sørlie, Tveit, & Manger, 2003; Roland, 2012, 2021). Den delen av relasjonsbegrepet som omhandler elev-elev-perspektivet bygger i hovedsak på Lave og Wengers (1991) teori om *situert læring*.

Dette sees på som hensiktsmessig ettersom denne teorien argumenterer for at læring skjer i et sosialt samspill.

Når det gjelder *inkluderende opplæring* er det i denne studien Haugs (2014) forståelse av begrepet som er utgangspunktet. Hans forståelse er svært praksisnær og belyser fire konkrete dimensjoner som skolene bør arbeide aktivt for å fremme. På bakgrunn av dette sees det på som hensiktsmessig å bruke disse dimensjonene som teoretisk utgangspunkt, da dette vil gi meg muligheten til å samle mer spesifikke data og diskutere funn om spesialpedagogenes relasjonsarbeid og deres opplevelse av dets betydning for inkluderende opplæring opp mot praksisnær teori. I kapitlene der funnene fra studien blir presentert og diskutert, vil det være disse perspektivene som i hovedsak vil være førende for diskusjonene.

Skolene er lovpålagt å bedrive en praksis som fremmer begge aspektene av min problemstilling (Opplæringsloven, 1998). I den forbindelse innledes teorikapitlet med en gjennomgang av begrepene *relasjoner* og *inkluderende opplæring* med utgangspunkt i politiske styringsdokumenter. Videre vil jeg introdusere Baumrinds (1991) perspektiv om den *autoritative læreren* og Lave og Wengers (1991) teori om *situert læring*. Deretter vil fokuset rettes mot det andre sentrale begrepet av problemstillingen, nemlig *inkluderende opplæring* i lys av Haug (2014).

2.1 Politiske styringsdokumenter

I denne delen presenteres de to ulike begrepene av min problemstilling med utgangspunkt i de politiske styringsdokumentene som skal være førende for praksis i dagens norske skoler.

2.1.1 Relasjoner

Allerede i første avsnitt av Opplæringsloven (1998, §1-1) kommer det tydelig frem hvordan det forventes at pedagogiske ansatte i skolen skal møte alle elever:

«Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst»

For å som lærer realisere denne forventningen vil det være en forutsetning å evne og etablere relasjoner til sine elever. Gjennom å etablere positive relasjoner til elevene vil lærere opparbeide tillit og det vil være nyttig å kjenne elevene for å kunne gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Nordahl, 2005; Bjerketveit, 2020; Roland, 2021). I løpet av arbeidshverdagen som lærer eller spesialpedagog vil en ha mange interaksjoner med elever og dermed også svært mange muligheter til å etablere, utvikle og opprettholde gode relasjoner. I kraft av forskrift til Opplæringsloven (2021, §3-7) har elevene rett på jevnlig dialog med kontaktlærer og annet personale om deres utvikling. Dette kan være gunstige arenaer for å etablere, utvikle og opprettholde gode relasjoner (Lassen & Breilid, 2014). Gode relasjoner vil ofte oppstå som konsekvens av mange positive interaksjoner (Hart & Schwartz, 2009). Uavhengig av om en er både kontaktlærer og spesialpedagog eller ikke, så vil interaksjonene i stor grad påvirke om en evner å utvikle gode relasjoner til sine elever (Hart & Schwartz, 2009; Bjerketveit, 2020).

Opplæringsloven (1998, §9A) gir alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø. Alle ansatte i skolen er derfor pålagt å sørge for at alle elever har det trygt og godt og at ingen blir mobbet, krenket eller utestengt. Det vil derfor være av betydning for pedagogiske ansatte i skolen å etablere gode relasjoner til elevene sine, samtidig som det vil være av betydning å sørge for at elevene får muligheten til å etablere gode relasjoner seg imellom. Dette vil kunne bidra til å øke mulighetene for at alle elever føler seg inkludert og har det trygt og godt, samtidig som det også kan tenkes at dette er et sentralt ledd av en inkluderende praksis og opplæring for alle. Ifølge læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal skolen støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig. Elevenes faglige og sosiale læring og utvikling vil i stor grad henge sammen. Deres identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Det å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for utvikling av empati og vennskap mellom elevene. Lærerne kan i møte med elevene bidra til å fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne og andres meninger. Å lære og lytte til andre og samtidig argumentere for egne perspektiver gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter,

og for å søke løsninger i fellesskap. En opplæring som fremmer et inkluderende læringsmiljø der en kan etablere, opprettholde og utvikle gode relasjoner til lærere og medelever kan tenkes å være gunstig for å oppfylle dette. Kunnskapsdepartementet (2017) sier i Overordnet del av læreplanverket at for at dette skal bli en realitet, er lærere, spesialpedagoger og andre pedagogiske ansatte nødt til å inneha relasjonskompetanse. Ifølge Stortingsmelding 6 (2019-2020) må derfor alle lærere, spesialpedagoger og andre pedagogiske ansatte utvikle sin relasjonskompetanse. En god lærer-elev relasjon er ifølge Nordahl og Drugli (2013) avhengig av at lærerne innehar god relasjonskompetanse. Lærerens relasjonskompetanse innebærer blant annet at læreren tar ansvar for at egen kommunikasjon og omsorg rettes og tilpasses spesifikt inn mot den enkelte elev, slik at den får en så positiv innvirkning på den enkelte elev som mulig (Lassen & Breilid, 2010; Lassen, 2014). Kunnskapsdepartementet (2017) er i dette utdraget tydelige på at det er viktig for lærere og spesialpedagoger å ha kunnskap om hvordan en fremmer utvikling av relasjoner:

«Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs.»
(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Elevene skal bli hørt og anerkjent av de voksne i skolen og oppleve at de har et trygt og godt skolemiljø. Dette innebærer at lærerne både evner å etablere, utvikle og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner, men også at de evner å legge til rette for at elever kan utvikle vennskap og relasjoner med hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017; Bjerketveit, 2020). I denne delen av kapitlet har jeg presentert relasjonsbegrepet i lys av politiske styringsdokumenter.

2.1.2 Inkluderende opplæring

Et svært betydningsfullt begrep i min problemstilling er begrepet *inkluderende opplæring*. Inkludering ble for alvor satt på dagsorden av Salamanca-erklæringen i 1994. Inkluderingsbegrepet skulle nå forstås som at absolutt alle elever, også elever med spesielle behov, skulle inkluderes i skolen og opplæringen. Erklæringen innebærer at dersom elever ikke opplever et tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, så er skolen pliktig til å tilby en tilpasset versjon av opplæringen (UNESCO, 1994). I tiden etter Salamanca-erklæringen har det kommet en rekke nasjonale, juridiske styringsdokumenter som skal sikre at opplæringen fremmer inkludering (Haug, 2014). Disse styringsdokumentene inkluderer blant annet Opplæringsloven (1998) og fagfornyelsen som trådte i kraft i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dagens norske skoler er lovpålagt å bedrive en inkluderende opplæring som er tilpasset den enkelte elev og som fremmer inkludering, helse og trygghet for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inkluderingsbegrepet var sentralt allerede i Kunnskapsløftet fra 2006 (LKO6), men i den overordnede delen av læreplanen som er førende for dagens skoler, *fagfornyelsen*, er inkluderingsbegrepet ytterligere forsterket. Der kan en lese at skolens oppdrag er å tilrettelegge for elevenes sosiale så vel som faglige utvikling. Hele mennesket skal stå i sentrum og en skal legge til rette for at elevene skal kunne delta i fellesskapet og oppleve mestring og tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er sentrale aspekter av inkluderende opplæring (Haug, 2014). Den overordnede delen av læreplanen beskriver hva som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen og den skal også ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole. Alle som arbeider i grunnopplæringen må forankre planlegging, gjennomføring og utvikling av opplæringen i den overordnede delen. Den overordnede delen har status som forskrift sammen med resten av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Den norske skolen skal drives på grunnlag av verdier som mennesker, likeverd, solidaritet og demokrati. Den skal også bygge på holdninger som gjør at elevene skal kunne mestre egne liv og bidra inn i samfunnets fellesskap (Opplæringsloven, 1998, §1-1). I Stortingsmelding nr.6 *Tett på, tidlig innsats* (2019-2020) fastslås det at alle elever skal oppleve å være en del av et inkluderende fellesskap i skolen. Skolen skal gi like muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller.

I opplæringsloven (1998, §1-3) kan en lese:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten»

Den ordinære opplæringen makter ikke i alle tilfeller å innfri dette for alle elever (Fasting & Breilid, 2018). Problemstillingen for studien presiserer at dette prosjektet ønsker å undersøke hvordan spesialpedagoger arbeider med relasjoner og dette relasjonsarbeidets betydning for inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Dette er elever som ikke oppnår et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. For disse elevene kan spesialundervisning bli et ledd i arbeidet med å øke utbyttet (Fasting & Breilid, 2018). Disse elevene har rett på spesialundervisning og den tilpasningen de har behov for i kraft av Opplæringsloven (1998, §5-1).

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.»

Det er tydelig og gjennomgående i de politiske styringsdokumentene som skal være førende for norske skoler at skolen skal fremme inkluderende læringsmiljø og opplæring for alle elever. Elevene skal ha det trygt og godt på skolen og få muligheten til å utvikle seg og arbeide mot sine ambisjoner og drømmer. Samtidig er det også gjennomgående at lærere skal anerkjenne sine elever og møte dem med tillit og respekt, og at en skal legge til rette for at elever skal lære å gjøre det samme med hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den forbindelse er det sentralt å ha kunnskap om hvordan lærere og spesialpedagoger arbeider med nettopp relasjoner og hvordan dette kan være med å fremme en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning.

2.2 Lærer-elev-relasjon

Den foregående delen av dette kapitlet har presentert begrepene *relasjoner* og *inkluderende opplæring* med utgangspunkt i politiske styringsdokumenter som skal være førende for norske

skoler. Begrepet *relasjoner* omhandler i dette prosjektet som nevnt tidligere både *lærer-elev-relasjon* og *elev-elev relasjon*. I denne delen vil det teoretiske perspektivet på *lærer-elev-relasjon* bli presentert. En relasjon kan forstås som forholdet mellom to individer og innebærer alt som skjer mellom disse to individene, og deres oppfatning av og innstilling til hverandre. En lærer-elev-relasjon kan derfor forstås som forholdet mellom lærer og elev og vil innebære alt som skjer mellom disse to individene samt deres oppfatning av og innstilling til hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Hattie's (2009) metaanalyse «Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement» var basert på store mengde data fra skoler i ulike land. I denne studien fremhever Hattie at lærer-elev-relasjonen er svært betydningsfull med tanke på elevenes motivasjon og læring, for elevenes atferd i klasserommet, og ikke minst for elevers opplevelse av inkluderende opplæring. Hattie går så langt som å hevde at gode lærer-elev-relasjoner er en av de mest betydningsfulle faktorene for utvikling av elevers trivsel, motivasjon og læring i skolen:

“the relationships teachers share with their students have a greater effect on their academic growth than socio-economic status, professional development, class size, or any type of special education program” (Hattie, 2009).

Det finnes mye forskning på lærer-elev-relasjonens innvirkning på sosial og kognitiv utvikling og på motivasjon og læring (Nordahl m.fl, 2003; Fjell & Stokke Olaussen, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Nordahl, 2018). Ifølge Nordahl og Drugli (2013) har en lærer gode muligheter til å framstå som en betydningsfull voksen for eleven. Det betyr ikke at dette skjer automatisk. Læreren kan også ende opp med å påvirke eleven negativt og hemme elevens videre utvikling og trivsel i skolen (Krane m.fl, 2019). Det vil alltid være lærerens ansvar å skape en god relasjon til eleven og framstå som en betydningsfull voksen (Juil & Jensen, 2003; Roland, 2021). Mellom lærer og elev er det et asymmetrisk forhold i form av at læreren har definisjonsmakt over eleven. Selv om læreren streber etter likeverdighet, vil læreren i lys av det asymmetriske forholdet alltid ha større påvirkning enn eleven på en slik relasjon. Lærerens definisjonsmakt innebærer at det har betydning hva vedkommende synes om eleven, og hvordan vedkommende oppfører seg i interaksjonene dem imellom (Nordahl & Drugli, 2013). Det er blant annet gjennom ulike møter

med betydningsfulle voksne at barn og unge blir kjent med de ulike sidene av seg selv og opplever anerkjennelse eller avvisning. Dersom elevene skal bli i stand til å bygge opp et positivt bilde av seg selv, må de blant annet oppleve at de blir anerkjent av de som er viktige voksne i deres liv, herunder læreren (García-Moya, 2020). I det følgende presenteres et perspektiv på hvordan voksne og lærere bør opptre for å etablere, utvikle og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner.

2.2.1 Baumrind's autoritative voksenrolle (1991)

I dag brukes ofte *den autoritative læreren* som et begrep for å beskrive hvordan lærere bør opptre ovenfor sine elever. *Den autoritative læreren* betyr at en som lærer både viser relasjonsvarme til elevene, men også at en evner å sette grenser og ha kontroll over elevens atferd og faglige utvikling. Dette står i kontrast til den autoritære læreren som viser lite relasjonsvarme, men setter tydelige grenser og ønsker kontroll. Den autoritative læreren kombinerer i praksis relasjonsvarme med kontroll (Midthassel, 2015). Perspektivet om den autoritative læreren har sitt utspring fra Baumrinds (1991) forskning som i utgangspunktet undersøkte ulike foreldrestiler. I sin forskning baserte hun seg på kjente teorier om oppdragelse og forholdet mellom foreldre og barn. Hun fant at foreldrenes atferdsmønster når det gjaldt krav og forståelse kunne kategoriseres i fire grupper: *autoritative, autoritære, ettergivende og avvisende* (Midthassel, 2015). I denne studien er det i hovedsak hennes funn om *den autoritative foreldrerollen* som brukes som teoretisk utgangspunkt. Hennes forskning omhandler først og fremst foreldrerollen, men med tanke på at læreren er en betydningsfull voksen i elevenes liv (Nordahl & Drugli, 2013), sees det som hensiktsmessig å se denne studien i lys av hennes forskning. Det er viktig å erkjenne at foreldrerollen og lærerrollen ikke er identiske, da det til syvende og sist er foreldrene som har ansvaret for barna. Samtidig er det ifølge Roland (2021) mye som tyder på at den positive autoritative voksenpåvirkningen gjelder både for foreldre og lærere.

Baumrind's forskning (1991) beskriver autoritative voksne som voksne som stiller høye krav til barn, men som samtidig evner å vise omsorg og varme. Barn som oppdras av slike voksne er ofte godt organiserte, har lav grad av problematisk atferd og ofte også lave stressnivåer. Hun konkluderer i sin forskning at autoritative voksne befinner seg i en hensiktsmessig balanse

mellom to dimensjoner: *kontroll* og *relasjonsvarme*. Kontrolldimensjonen omhandler to avgjørende prosesser. Den første prosessen innebærer å etablere konsekvente krav og grenser, mens den andre prosessen innebærer å tilpasse disse kravene med tanke på barnets utviklingsmessige kapasitet. Hun skiller også mellom konfronterende grensesetting og negativ grensesetting. Konfronterende grensesetting er målrettet, rolig, vennlig innstilt og er tilpasset elevenes modenhetsnivå, mens negativ grensesetting preges av tvang, manipulering og straff (Roland, 2021). Når det gjelder dimensjonen om relasjonsvarme, hevder Baumrind at denne dimensjonen handler om å respondere på og vise sensitivitet til det enkelte barns behov. Voksne som evner å vise varme til barna, karakteriseres av Baumrind som *responderende voksne*. Responderende voksne er voksne som er varme, åpne i kommunikasjonen, sensitive, gir frihet under ansvar, er aksepterende og tar barnets perspektiv. De andre stilene Baumrind skriver om i sin forskning, har ikke en like god balanse mellom de ulike dimensjonene som den autoritative stilen har. Eksempelvis er den autoritære stilen høy på kontroll og lav på relasjonsvarme, den ettergivende lav på kontroll og høy på relasjonsvarme, mens den avvisende stilen scorer lavt på begge dimensjonene (Louis, 2022). Videre vil lærerrollen i lys av det autoritative perspektivet bli gjort rede for.

2.2.2 Lærerrollen i lys av det autoritative perspektivet

Baumrind (1991) hevder at en autoritativ stil innebærer en gunstig balanse mellom de to dimensjonene relasjonsvarme og kontroll. Som lærer og spesialpedagog vil en i praksis fra første stund operere i et spenningspunkt mellom disse to dimensjonene. Å håndtere disse dimensjonene på en profesjonell måte vil være avgjørende for kvaliteten i arbeidet med barna. Det er ikke til å legge skjul på at dette er et krevende arbeid (Roland, 2021). Walker (2009) underbygger at dette er et svært vanskelig og komplekst arbeid. Når skal en gi barnet mer frihet, omsorg og varme? Når skal en ta fra barnet friheten og øke kravene og forventningene? De to ulike dimensjonene Baumrind (1991) opererer med vil være komplementære og utfylle hverandre. En burde ikke styrke den ene dimensjonen uten også å styrke den andre. Dersom en tenker at det vil være hensiktsmessig å styrke kontrolldimensjonen, blir en også nødt til å styrke

varmedimensjonen. Autoritative voksne har derfor en dynamisk rolle der en hele tiden må balansere relasjonsvarme og kontroll for å oppnå den ønskede effekten (Roland, 2021).

I tillegg er det også slik at dette vil avhenge av barnets individualitet. Alle barn er ulike og vil derfor respondere ulikt på tiltak som settes inn i form av økt kontroll eller økt relasjonsvarme (Walker, 2009). Uansett har forskning i etterkant av Baumrind's publisering (1991) vist at den autoritative stilen er den stilen som i størst grad fremmer positiv atferd og hemmer negativ atferd (Nordahl m.fl, 2005). Ifølge Baumrind (1991) får barn som oppdras med en autoritativ stil mer samarbeidsvilje. Hughes et al. (2002) fant i sin studie at elever som opplevde en varm og aksepterende lærer, var mer motiverte til å følge klasseromsregler og møte lærerens forventninger, samt at de var mer motiverte til å lære og utvikle seg faglig. En autoritativ stil kan dermed bidra til at det blir enklere å fremme den positive atferden og hemme en eventuell negativ atferd. Nordahl m.fl (2005) skriver at blant annet den autoritære stilen ofte fører til at barnet utvikler mer motstand og aggresjon. Derfor kan det ved bruk av en slik stil bli vanskeligere å fremme den ønskede atferden og oppnå en god og varm relasjon til barnet.

Roland (2021) mener at den autoritative læreren er en lærer som helt fra starten arbeider bevisst med å bygge gode relasjoner til elevene sine. Dette gjør læreren for å bli kjent med elevene sine og skape et godt og inkluderende læringsmiljø der elevene trives, men også for å komme i posisjon til å kunne stille hensiktsmessige krav og forventninger. Kravene som settes preges av respekt og tar utgangspunkt i elevenes modenhetsnivå. Det kan se ut som det virker å være en forutsetning at den autoritative læreren evner å bygge en varm relasjon til elevene sine før vedkommende begynner å stille krav og forventninger. I Baumrind's (1991) teori karakteriserer hun voksne som evner dette som *responderende voksne*. Responderende voksne er som nevnt voksne som er varme, åpne i kommunikasjonen, sensitive, gir frihet under ansvar, er aksepterende og tar barnets perspektiv. Roland (2021) trekker frem noen konkrete eksempler på hvordan den autoritative læreren kan arbeide i det daglige med å etablere varme relasjoner til elevene sine. Han trekker frem småprat, positiv perspektivtaking og tilretteleggelse av mestringsopplevelser som viktige byggesteiner i etableringen av en varm og god relasjon.

Wubbels et al. (2015) argumenterer for at en utvikler relasjoner gjennom kvaliteten på interaksjoner. Interaksjoner er de ulike møtepunktene som oppstår mellom lærer og elev. Småprat og positiv perspektivtaking kan falle inn under interaksjoner. Slike interaksjoner må forstås som sirkulære. Det vil si at de som inngår i interaksjonen gjensidig påvirker hverandre. Men hvordan sørger en som lærer for at disse interaksjonene drar eleven og relasjonen i en positiv retning? Positiv perspektivtaking, eller at læreren evner å forstå og komme i positiv kontakt med elevens ulike interesser og deres motivasjon, samt deres emosjonelle nivå, kan være et viktig steg i riktig retning for å etablere en varm og god relasjon (Roland, 2021). Da vil en operere som en responderende voksen og i tråd med Baumrind's (1991) teori.

Å legge til rette for at elevene kan tilegne seg mestringsopplevelser virker å være av betydning for å utvikle en varm relasjon (Roland, 2021). For å legge til rette for at elever opplever mestring vil tilpasset opplæring være et viktig verktøy (Fasting & Breilid, 2018). Positiv perspektivtaking kan også være et nyttig verktøy i dette tilfellet gjennom at en som lærer tar utgangspunkt i elevenes interesseområder og deres motivasjon når en legger opp undervisning og lager arbeidsoppgaver. Det vil med høy sannsynlighet øke sjansene for at elevene opplever mestring og vil ifølge Roland (2021) gagne elevene og relasjonen positivt.

Roland (2021) trekker frem et annet viktig tema som har betydning for relasjonskvaliteten, nemlig *banking time*. Banking time handler om å legge til rette for kvalitetstid mellom lærer og barn. Kvalitetstid innebærer at en evner å utvikle en god atmosfære. Det er særlig barn med spesielle behov og utfordringer som vil dra nytte av slik tid. Pianta (1999) er blant de som har trukket frem den positive effekten slik tid kan ha. Han understreker at slik tid gjerne kan innebære aktiviteter som oppleves lystbetont for elevene. Varigheten og innholdet i slik tid vil variere og de kan foregå innenfor de ordinære rammene på skolen, men de kan også foregå i andre kontekster, eksempelvis som utplassering i bedrift.

Det er utfordrende for en lærer å vite hvor en skal sette grensene og hvilke krav og forventninger en skal stille (Roland, 2021). Den autoritative læreren har før vedkommende begynner prosessen med å sette hensiktsmessige grenser, krav og forventninger, allerede arbeidet bevisst og målrettet med å etablere en varm, trygg og god relasjon. Målet med grensesettingen er at den skal gagne barnets utvikling og den skal fokusere på læring av normer og sosial kompetanse.

Grensesettingen skal også ta utgangspunkt i elevenes modenhet (Roland, 2021). Ifølge Baumrind (1991) vil en autoritativ stil føre til at elevene blir mer samarbeidsvillige ettersom elevene opplever den som setter grensene som varm og trygg. Dette vil gjøre det enklere å etablere varige og hensiktsmessige grenser, som på sikt vil føre til en god sosial, faglig og emosjonell utvikling for elevene. Et annet betydningsfullt aspekt ved den autoritative læreren er at den legger til rette for medvirkning. Elevenes perspektiv blir ivaretatt når grensene settes og de skal få muligheten til å komme med innspill til hvilke grenser, krav og forventninger som skal gjelde. Dette vil ifølge Roland (2021) føre til at elevene føler seg ivaretatt og vil styrke relasjonen samtidig som det øker sjansene for en gunstig utvikling for elevene.

2.2.3 Oppsummering

I arbeidet med å undersøke hvordan informantene i dette prosjektet arbeider med å etablere, utvikle og opprettholde lærer-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning er det det autoritative perspektivet (Baumrind, 1991) som først og fremst brukes som teoretisk utgangspunkt. Årsaken er at perspektivet beskriver hvordan lærere bør opptre ovenfor sine elever (Midthassel, 2015). Perspektivet innebærer en gunstig balanse mellom relasjonsvarme og kontroll i form av tydelige grenser og forventninger. Ved å bruke perspektivet som teoretisk utgangspunkt for utvikling av intervjuguide kan jeg få interessante svar på forskningsspørsmålene. I spørsmålene til informantene vil jeg undersøke hvor mye spesialpedagogene fokuserer på relasjonsvarme i relasjonen og hvor mye de vektlegger kontroll i form av tydelige grenser og forventninger. Det vil også bli interessant å undersøke om de vurderer den ene dimensjonen som mer betydningsfull enn den andre for å utvikle gode lærer-elev-relasjoner og fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning.

2.3 Elev-elev-relasjon

Relasjonsbegrepet omhandler i denne studien i tillegg til *lærer-elev-relasjon* også *elev-elev-relasjon*. Studien ønsker i den forbindelse også å undersøke hvordan spesialpedagogene legger til rette for at elever får muligheten til å etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til

medelever, samt om dette fremmer *en inkluderende opplæring* for elever med vedtak om spesialundervisning. I denne delen av kapitlet presenterer jeg det teoretiske perspektivet på *elev-elev-relasjoner*.

Positive elev-elev relasjoner har stor betydning for barn og unges sosialisering og utvikling. Gode elev-elev relasjoner er blant annet assosiert med god trivsel på skolen, gode faglige resultater og positiv selvutvikling. Negative elev-elev relasjoner derimot, er ofte assosiert med en rekke problemer på både lang og kort sikt (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). Gode elev-elev-relasjoner er svært betydningsfullt for elevers opplevelse av inkluderende opplæring (Hattie, 2009). Gjennom skolehverdagen foregår det for elevene et kontinuerlig sosialt samspill som elevene trenger øvelse i for å mestre. Forskning på mennesker viser at vi er sosiale vesener som behøver sosiale stimuli for å utvikle oss. Elevene får i skolehverdagen sosiale stimuli i både undervisningen, men ikke minst også i overgangene og friminuttene. For elevene ser skolehverdagen ut til å være en sosialiseringsarena i like stor grad som en undervisnings- og læringsarena (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). En teori som argumenterer for at læring først og fremst skjer gjennom sosiale samspill kan derfor sees på som et gunstig utgangspunkt for å undersøke spesialpedagogers relasjonsarbeid med fokus på *elev-elev-relasjoner*. I den forbindelse er en gren av den sosiokulturelle læringsteorien blitt valgt som teoretisk utgangspunkt. Denne teorien forsøker å vise at læring skjer gjennom deltagelse i sosiale praksisfellesskap og læringsvirksomheter (Breilid, 2007).

2.3.1 Situert læring

Denne studien ønsker å undersøke hvordan spesialpedagogene legger til rette for at elever kan etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til hverandre, samt om dette relasjonsarbeidet fremmer en *inkluderende opplæring* for elever med vedtak om spesialundervisning. En betydningsfull del av *inkluderende opplæring* er at elever er en del av fellesskapet (Haug, 2014), og sosiokulturell læringsteori forsøker å forklare at læring skjer i et sosialt fellesskap og samspill (Breilid, 2007). Det er først og fremst Lave og Wenger's teori (1991) om *situert læring* som vil være utgangspunktet. Denne teorien er en gren av den sosiokulturelle læringsteorien (Breilid, 2007).

Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger hvordan menneskelig læring skjer som konsekvens av å delta i sosiale praksiser hvor læringsvirksomhet skjer. Perspektivet har blitt utviklet over en periode på ca. 80 år av kjente teoretikere som Vygotsky. Dette perspektivet mener, i motsetning til det behavioristiske og kognitive synet på læring, at læring er avhengig av den ytre sammenhengen læringen skjer i. En slik sammenheng kan eksempelvis være en sosial relasjon eller en sosial interaksjon. Andre mennesker er i dette perspektivet avgjørende for det som læres og måten det læres på. Å tilegne seg læring i dette perspektivet forutsetter derfor at en er nært knyttet til et praksisfellesskap slik at individet kan øke sin evne til å delta i dette praksisfellesskapet. For læring blir det derfor av betydning å delta i sosiale praksiser hvor læring skjer (Dysthe, 2001; Breilid, 2007). Vygotsky (1978) hevder at menneskets høyere mentale funksjoner har sitt utgangspunkt i det sosiale livet. For å forstå individet, må en også forstå verdenen som individet lever i. Vygotsky's perspektiv kan plasseres innenfor den første generasjonen av sosiokulturelle læringsperspektiv (Breilid, 2007). Hans grunnidéer tas et steg videre og videreutvikles i de sosiokulturelle læringsperspektivene som kom etter hans død (Thorne, 2005). Den andre generasjonen av det sosiokulturelle læringsperspektivet inneholder teorien om *situert læring*. Teorien om *situert læring* hevder at individet alltid er en del av en kontekst og at individets læring må forstås som en del av sammenhengen individet står i (Breilid, 2007). *Situert læring* forsøker altså å forklare at læring må forstås som en del av sammenhengen individet står i. I denne studiens kontekst kan denne sammenhengen være ulike sosiale praksisfellesskap, blant annet klassefellesskapet. Teorien om *situert læring* vurderes derfor som et gunstig teoretisk utgangspunkt for å undersøke hvordan spesialpedagoger arbeider med *elev-elev relasjoner*, og om dette relasjonsarbeidet fremmer *en inkluderende opplæring*.

Lave og Wenger (1991) er av de som har konstruert en teori om *situert læring* og tar i sin teori utgangspunkt i at menneskers handlinger alltid utspiller seg på en eller annen arena. Denne arenaen er et sted med bestemt fysisk struktur og bestemt kulturell kodeks. I tillegg omhandler arenaen våre handlinger utspiller seg på andre aktører med egne tolkninger. I en skolekontekst og i denne studiens kontekst vil disse andre aktørene være medelever og lærere. Det er viktig å fremheve at Lave og Wenger's (1991) teori ikke er utviklet på bakgrunn av observasjoner fra skoleverket, men fra skreddervirksomheter i Liberia. Fra studien til Lave og Wenger kom det

frem at skredderlærlingene i skreddervirksomhetene ikke bare lærte prosessen med å sy klær, men de lærte at å sy klær også blant annet innebar å ha kunnskaper om de sosiale sammenhengene klærne skulle brukes i. I løpet av lærlingtiden og den medfølgende sosialiseringen inn i praksisfellesskapet utviklet lærlingene også derfor kunnskaper om sosial rang og samfunnsstrukturer. En svært viktig observasjon fra deres studie er at lærlingene i løpet av lærlingtiden fikk en stadig mer sentral posisjon i praksisfellesskapet. Lave og Wenger's (1991) teori er som nevnt ikke utviklet på bakgrunn av observasjoner fra skoleverket, men ettersom den forsøker å forklare at læring skjer i praksisfellesskap vurderes den likevel som svært relevant for denne studien.

På arenaene Lave og Wenger (1991) snakker om opptrer vi på vår egen spesielle og unike måte, samtidig som dette også gjelder alle andre aktører på arenaene. Ethvert individ handler, tenker og føler ut fra praksisfellesskapet på arenaen. I løpet av et liv og en dag pendler en mellom mange ulike arenaer og forskjellige kontekster. Disse ulike arenaene og kontekstene vil inneholde ulike koder og vil være organisert på ulike måter, både sosialt og kulturelt. For barn og unge i skolen kan disse arenaene være skole, hjem og de ulike fritidsaktivitetene en deltar på. Alle disse arenaene vil utvikle sin egne særegne koder og vil være organisert på ulike måter, både sosialt og kulturelt. Det å delta på flere forskjellige arenaer i ulike kontekster vil ifølge Breilid (2007) trolig engasjere flere ulike sider av den enkeltes personlighet, og dermed være utviklende. Dette er betydningsfullt i situert læring. Clansy (1995) hevder at situert læring beskriver hvordan læring skjer hver dag. Situert læring beskriver ifølge Clansy hvordan menneskelig kunnskap konstrueres i aktivitet eller i praksis, og spesielt at mennesker tolker, beskriver og forsøker å lage representasjoner av det de gjør. Clansy (1995) legger vekt på at læring ifølge denne teorien alltid har sammenheng med individets identitet og dets deltakelse i konteksten. Læring skjer når individet utvikler medlemskapet sitt i fellesskapet og evnen til å ta del i strukturen og den bestemte kulturelle konteksten.

Lave og Wenger (1991) snakker om deltakelse som en forutsetning for læring ut fra dette perspektivet. Læring skjer ikke primært som en kognitiv prosess, men som deltakelse i sosiale praksisfellesskap. Om deltakelse bruker de begrepene *legitim* og *perifer*. Det vil alltid være noen i det sosiale praksisfellesskapet som deltar mer enn andre. Det kan være mange årsaker til dette,

men en årsak kan være at de er mer fortrolige og har flere erfaringer med de aktivitetene som foregår i praksisfellesskapet. Samtidig vil det også være noen i praksisfellesskapet som ikke er like fortrolige med aktivitetene og som behøver deltakelse for å lære. Gjennom deltakelse i praksisfellesskapet kan disse bli mer fortrolige med aktivitetene og den kulturelle kodeksen, og gradvis bevege seg mot å bli fullverdige deltakere i praksisfellesskapet. Deltakelsen burde imidlertid hele veien være *legitim*. *Legitim deltakelse* innebærer at deltakeren hele veien må oppfattes som et fullverdig medlem av fellesskapet. Deltagelse i sosiale fellesskap er svært betydningsfullt i Lave og Wengers (1991) teori. Dersom individet ender opp med å endre oppfatning og innstilling til de ulike situasjonene og fellesskapene det blir eksponert for vil læring ha skjedd. Individene vil bygge opp en kompetanse basert på erfaring og vil nå forholde seg til nye situasjoner og praksisfellesskaper med disse erfaringene som utgangspunkt. Individet beveger seg mot å bli situert. Det at individet blir situert innebærer at individet oppfatter og tenker i fellesskapet på bakgrunn av sin tidligere deltakelse i praksisfellesskapene (Lave og Wenger, 1991).

Krumsvik og Jones (2007) introduserer et interessant perspektiv på situert læring. De henviser til Lave og Wengers utsagn (1991) om at læring er knyttet til deltakelse i ulike sosiale relasjoner i hverdagslivet snarere enn kun til det som foregår i klasserommet og at læring er forbundet med utvikling av personlige forutsetninger for deltakelse i forskjellige kontekster. Krumsvik og Jones (2007) skriver at den situerte læringen ikke er avhengig av tid, rom og sted – noe som burde ligge til grunn for skolen, pedagogikken og fagene. De hevder at en viktig pedagogisk implikasjon for dette er at de didaktiske grunnpillarene om *hva*, *hvordan* og *hvorfor* må suppleres med pillarene *hvem*, *hvor* og *når*. Dette forutsetter at læreren erkjenner at mange av disse situerte, kollektive prosessene bærer preg av det vi kan kalle praksisfellesskap (Wenger, 1998). For å lykkes med dette er skolene nødt til å innarbeide et fellesskapsperspektiv, både i den brede og smale tilnærmingen til opplæringen. Dette vil være både tidkrevende og vanskelig, og vil kreve systematikk i det lokale læreplanarbeidet (Krumsvik og Jones, 2007). Mitchell (2014) argumenterer i lignende baner når han hevder at for å lykkes med inkluderende opplæring som gagnar alle elever er en nødt til å etablere felles verdigrunnlag for hvordan en skal legge til rette for inkluderende opplæring for alle.

2.3.2 Oppsummering

Den sosiokulturelle læringsteorien og teorien om situert læring hevder at læring skjer i et sosialt samspill (Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991; Breilid, 2007). Lave og Wenger (1991) argumenterer for at individet, i denne konteksten eleven, må få muligheten til å utvikle sitt medlemskap i fellesskap gjennom *legitim deltakelse* i fellesskapet. Fra dette perspektivet virker det derfor å være betydningsfullt at lærere sørger for at alle elever i størst mulig grad er inkludert i det sosiale klassefellesskapet. Det vil derfor bli interessant å undersøke i forskningsspørsmålene til mine informanter hvor mye de vektlegger verdien av å være i klassefellesskapet for å kunne etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til medelever, samt oppleve *en inkluderende opplæring*. I tillegg vil det bli interessant å undersøke om spesialpedagogene har noen konkrete strategier for hvordan de legger til rette for at elever kan etablere gode relasjoner seg imellom. Et viktig aspekt av min problemstilling er om spesialpedagogene opplever at deres relasjonsarbeid fremmer *en inkluderende opplæring* for alle elever. I den neste delen av kapitlet presenteres begrepet *inkluderende opplæring* og Haugs (2014) forståelse av begrepet. Det er denne forståelsen som er utgangspunktet for forskningsspørsmålene til mine informanter når det kommer til den delen av problemstillingen for studien som omhandler *inkluderende opplæring*.

2.4 Inkluderende opplæring

Mitchell (2005) understreker at begrepet *inkluderende opplæring* er et svært komplekst begrep. I dag finnes det ingen universelt akseptert definisjon av inkluderingsbegrepet (Haug, 2014). Haustätter og Snipstad (2022) presenterer inkludering som et normativt konsept som beskriver en opplæring som skal bidra til en bedre verden for barn, unge og voksne. Opplæringen skal bidra til å ivareta elevers behov for sosial deltagelse og faglig utbytte. De understreker at forskningslitteraturen frem til nå ikke har evnet å komme opp med et entydig svar med fasit på konkrete strategier om hvordan opplæringen kan virke inkluderende. Denne studien ønsker å undersøke nettopp dette nærmere – konkrete strategier for hvordan opplæringen kan virke inkluderende, med et spesielt fokus på lærere og spesialpedagogers relasjonsarbeid. Det finnes to overordnede forståelser av inkludering i forskningslitteraturen (Haustätter & Snipstad, 2022). Den ene forståelsen argumenterer for at inkludering er et organisatorisk og didaktisk begrep som

burde rettes mot en spesifikk gruppe elever. Med en spesifikk gruppe elever menes for eksempel funksjonshemmede, men også de elevene som på bakgrunn av sakkyndige vurderinger ikke vurderes til å ha et tilstrekkelig læringsutbytte av ordinær opplæring. Disse elevene har i dag rett til spesialundervisning i kraft av Opplæringsloven (1998, §5-1) for å oppnå et tilfredsstillende faglig utbytte av sin opplæring. Den andre overordnede forståelsen som dominerer i litteraturen forstår inkludering som en politisk målsetting for all utdanning. I denne forståelsen reflekterer inkludering et verdigrunnlag som skal danne grunnlaget for at alle elever, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, gis mulighet til å delta i, påvirke og ha utbytte av faglige og sosiale fellesskap (Haustätter & Snipstad, 2022).

Denne studien ønsker å undersøke spesialpedagogene som deltars relasjonsarbeid og om dette fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. I så måte vil studien falle inn under forståelsen om at inkludering er et organisatorisk og didaktisk begrep, ettersom forskningsspørsmålene til informantene vil omhandle spørsmål om hvilke konkrete strategier spesialpedagogene bruker i relasjonsarbeidet og om disse fremmer inkluderende opplæring. Haug (2014) presenterer fire dimensjoner for hvordan skoler bør arbeide for å fremme en inkluderende opplæring. Disse dimensjonene presenteres i neste del av kapitlet. Det er disse dimensjonene som er det teoretiske utgangspunktet og vil være førende for mine spørsmål til informantene når det kommer til om de opplever at deres relasjonsarbeid fremmer inkluderende opplæring.

2.4.1 Haugs (2014) dimensjoner av inkluderende opplæring

Booth og Ainscow (1996) presenterer i deres verk «Stories of exclusion: Natural and unnatural selection» en *Index for Inclusion*. I denne indeksen diskuterer de hvordan en burde arbeide for å fremme inkluderende opplæring. De snakker om at en burde arbeide for en inkluderende skolekultur, ha konkrete inkluderende strategier og en generell inkluderende praksis. De understreker også at målet er at alle i skolesamfunnet skal kunne øke muligheten for deltakelse, medvirkning og læring i det faglige og sosiale fellesskapet. Haug (2014) har tatt utgangspunkt i Booth og Ainscow (1996) og utviklet en modell der han operasjonaliserer dette faglige og sosiale

fellesskapet og argumenterer for hvordan inkludering som mål må innlemmes på flere nivåer i opplæringen, fra øverste politiske myndighet og til klasserommet og den enkelte elev. Modellen opererer med fire ulike nivåer. Disse nivåene må organiseres rundt noen dimensjoner for at de skal virke inkluderende. Ifølge Haustätter og Snipstad (2022) befinner de to øverste nivåene av denne modellen seg innenfor inkluderingsfeltet på makronivå. De to nederste nivåene befinner seg på mikronivå og innebærer de praktiske, daglige implikasjonene av inkludering i skolehverdagen. De avgjørelsene som tas på makronivå vil få stor innvirkning på det som skjer på mikronivå. Det innebærer at de politiske beslutningene som tas på makronivå vil ha stor betydning for de praktiske beslutningene som skal tas på mikronivå i skolehverdagen (Haustätter & Snipstad, 2022). Haug (2014) skriver om at disse nivåene må organiseres rundt noen dimensjoner for at opplæringen skal virke inkluderende. Disse prinsippene må ligge til grunn på statlig nivå og er noe skolen og opplæringen må arbeide aktivt for å fremme. Disse prinsippene, eller dimensjonene, samsvarer i stor grad med det Booth og Ainscow (2006) skriver om inkluderende opplæring. De fire dimensjonene er (1) *å øke fellesskapet*, (2) *å øke deltakelsen*, (3) *å øke demokratiseringen* og (4) *å øke utbyttet*. Fasting og Breilid (2018) bruker begrepet *medvirkning* i stedet for *demokratisering*. Det vil jeg også gjøre i fortsettelsen av denne studien, ettersom *medvirkning* oppleves mer relevant for min studie og konteksten studien inngår i. Medvirkning er også et sentralt aspekt av praksisen til *den autoritative læreren* (Roland, 2021).

	Fellesskap	Deltakelse	Demokrati	Utbytte
Stat: verdier, ideologi og politikk				
Kommune: organisering og forutsetning for praksis				
Skole og klasserom: praktisk handling				

Elev: opplevelse og atferd				
----------------------------	--	--	--	--

Tabell 1. Nivåer og områder for inkludering (fra Haug, 2014)

Å øke fellesskapet

Å øke fellesskapet innebærer å sikre at alle elever er medlemmer av en klasse eller en gruppe, slik at de får ta del i det sosiale livet som utspiller seg der (Haug, 2014). Ved første øyekast er det lett å tenke at *å øke fellesskapet* enkelt kan realiseres ved å sørge for at alle elever holdes innenfor de ordinære rammene for opplæringen til enhver tid. Haug (2014) påpeker derimot at det ikke er så enkelt. Alle vil ikke få tilgang til fellesskapet og føle sosial tilhørighet selv om de i praksis fysisk er medlem av praksisfellesskapet. Likevel ser det ut til at det vil være gunstig å strekke seg langt for at alle kan være i de ordinære rammene for opplæring. Nordahl (2018) er blant de som hevder at spesialundervisningen som gis i norske skoler, i for stor grad foregår segregert fra de ordinære rammene for undervisning på et eget grupperom. Haug (2014) hevder i tillegg at tallet på de som mottar spesialundervisning er for høyt. Dette indikerer at kvaliteten på opplæringen ikke er god nok og er en stor utfordring for den inkluderende skolen. Det vil bli viktig å heve kvaliteten på opplæringen, samt strekke seg langt for å holde elevene innenfor de ordinære rammene for undervisningen for å fremme inkluderende opplæring og øke fellesskapet (Haug, 2014).

Å øke deltakelsen

Å delta innebærer å være en aktiv part i den opplæringen som foregår innenfor praksisfellesskapet av elever. Deltakelse gir ingen garanti for læring, men det er en forutsetning for læring (Haug, 2014). Fasting og Breilid (2018) hevder at ekte deltakelse er noe annet enn å kun være en del av elevmassen i klasserommet. Deltakelse forutsetter at en er engasjert i meningsfylte aktiviteter. I lys av Lave og Wenger (1991) kan det å være engasjert i meningsfylte aktiviteter sammenliknes med *legitim deltakelse*. Samtidig innebærer deltakelse at en både får lov til å bidra til, og dra nytte av det sosiale samspillet og fellesskapet i klasserommet. For elever med vedtak om spesialundervisning blir det viktig å finne frem til arbeidsformer som gir

muligheter for aktiv deltakelse, og dermed også læring (Haug, 2014). Fasting og Breilid (2018) hevder at deltakelse forutsetter at elever er engasjert i meningsfulle aktiviteter, og det vil bli interessant å undersøke om spesialpedagogene har noen spesielle strategier for hvordan de legger til rette for at elever med vedtak om spesialundervisning kan bli engasjert i meningsfulle aktiviteter på linje med medelevene.

Å øke medvirkningen

Fasting og Breilid (2018) erstatter Haugs (2014) opprinnelige begrep *demokratisering* med begrepet *medvirkning*. I fortsettelsen av denne studien vil jeg også som nevnt bruke begrepet *medvirkning*. Medvirkning i opplæringen er særdeles viktig for å skape inkluderende opplæring for den enkelte. Det er også en viktig del av opplæringen til demokrati. I skolekonteksten innebærer dette at barn og foreldre har god tilgang på relevant informasjon, og muligheten til å påvirke og diskutere saksforholdene som gjelder dem selv. Innunder dette faller selvsagt de formelle styringsorganene ved skolene, men vel så viktig er det å fremheve betydningen av medvirkning i den tette, uformelle og individuelle relasjonen mellom foreldre, barn og lærere (Haug, 2014). Nordahl (2018) skriver i sin rapport at elever med vedtak om spesialundervisning ofte føler at de ikke får muligheten til å medvirke noe særlig i sin opplæring. Ifølge Florian og Beaton (2018) er lærere og spesialpedagoger nødt til å høre på hva alle elever sier og akseptere forskjellene i elevenes behov. Elevene må få høre at de er kompetente nok til å ta egne valg om egen opplæring og delta aktivt i læringsprosessen, både direkte og indirekte. Selv om elevene burde forvente at deres meninger og perspektiver skal tas hensyn til, er det viktig å understreke at medbestemmelse ikke handler om at alle elever skal få det akkurat som de vil til enhver tid. Medbestemmelse handler derimot om at synspunktene må komme frem og bli vurdert på linje med alle andre til fellesskapet og den enkeltes beste (Haug, 2014, s. 34). Som nevnt er det å legge til rette for medvirkning et sentralt aspekt i utøvelsen av den autoritative lærerrollen (Roland 2021). Det blir interessant å undersøke hvordan informantene i studien legger til rette for elevmedvirkning i opplæringen.

Å øke utbyttet

Utbyttet handler om resultater. Resultater kommer ut av å være i fellesskapet, være deltager og få mulighet til medbestemmelse. En norsk utredning gjort av Kunnskapsdepartementet (2009), konkluderte allerede da at mellom en tredel og en firedel av elevene er underytere. Dette kan tyde på at det er langt flere enn elever som har spesialpedagogisk oppfølging som strever på skolen. For å sørge for at alle elever får et best mulig utbytte av sin opplæring, er tidlig innsats avgjørende (Haug, 2014). Nordahl (2018) argumenterer for at det stilles for lave forventninger til elever som mottar spesialpedagogisk oppfølging. Han hevder at ved å heve forventningene til disse elevene, vil en øke sjansene for at læringen til disse elevene blir bedre. På sikt vil en da øke utbyttet av opplæringen for disse elevene. Haug (2014) henviser til en studie gjort av Dansk Clearinghouses (Dyssegaard mfl. 2013) når han argumenterer for at det er avgjørende for elevenes utbytte at de som gjennomfører den pedagogiske undervisningen er kompetente voksne som har innsikt i evidensbaserte metoder og intervensjoner. Nordahl (2018) understreker at spesialundervisning i norske skoler for ofte gjennomføres av voksne uten formell kompetanse. Studien til Dansk Clearinghouses (2013) viser at kompetente pedagogiske ansatte er nærmest avgjørende for utbyttet til elevene.

2.4.2 Oppsummering

Denne studien tar utgangspunkt i Haugs (2014) forståelse av begrepet *inkluderende opplæring*. Haug (2014) dekontekstualiserer begrepet ned til fire dimensjoner som skolene må arbeide for å innfri for alle elever. Disse fire dimensjonene er (1) *Å øke fellesskap* (2) *Å øke deltakelsen* (3) *Å øke medvirkning* (4) *Å øke utbyttet*. Ifølge Haug (2014) burde opplæringen innfri alle dimensjoner for alle elever.

2.5 Oppsummering av det teoretiske rammeverket

I dette kapitlet har jeg presentert begrepene *relasjoner* og *inkluderende opplæring* i lys av det teoretiske rammeverket for studien. Begrepet relasjoner har blitt belyst fra to sider – *lærer-elev-* og *elev-elev-relasjon*. Lærer-elev-relasjon er blitt belyst med utgangspunkt i det autoritative

perspektivet til Baumrind (1991), mens elev-elev-relasjon er blitt belyst med utgangspunkt i Lave og Wenger's (1991) teori om situert læring. Baumrind (1991) konkluderer med at det vil være gunstig å opptre som en autoritativ voksen med en hensiktsmessig balanse mellom relasjonsvarme og kontroll for å fremme gode lærer-elev-relasjoner. Lave og Wenger (1991) argumenterer for at eleven må få muligheten til å utvikle sitt medlemskap i fellesskap gjennom *legitim deltakelse* i fellesskapet. Dette vil bidra til sosial læring og dette skaper forutsetninger for utvikling av elev-elev-relasjoner. Det vil bli svært interessant å undersøke hvordan spesialpedagogene konkret arbeider med å etablere, utvikle og opprettholde trygge, gode og varme lærer-elev relasjoner, samt hvordan de konkret arbeider med å tilrettelegge for at elevene kan etablere det samme seg imellom. Problemstillingen min inneholder også et annet viktig begrep – *inkluderende opplæring*. Inkluderende opplæring er blitt belyst med utgangspunkt i Haugs (2014) dimensjoner. Studien ønsker å undersøke om spesialpedagogenes relasjonsarbeid fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Det vil bli svært interessant å få et innblikk i informantenes tanker om dette. I det neste kapitlet presenteres den metodiske prosessen for hvordan jeg går frem for å få svar på problemstillingen i sin helhet.

3 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg hvor dette forskningsprosjektet befinner seg vitenskapsteoretisk. Jeg presenterer hvordan jeg har gått frem i prosessen med å utvikle ny og profesjonsrelevant kunnskap innenfor mitt forskningsområde. De etiske overveielserne som er gjort i forbindelse med prosjektet blir gjort rede for. Deretter diskuterer jeg forskningsprosjektets kvalitet og troverdighet, med et spesielt søkelys på forskningens validitet, reliabilitet og troverdighet. Avslutningsvis i kapitlet gjør jeg rede for hvordan empirien som er grunnlaget for studiens

analyse ble analysert. Denne studien søker å avdekke hvordan spesialpedagoger arbeider med relasjoner og om de opplever at dette fremmer en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Nettopp derfor er en kvalitativ tilnærming gunstig i denne studien. Gjennom bruk av kvalitativ metode kan en avdekke personers erfaringer og opplevelser av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt prosjekt er det nettopp det jeg skal gjøre – avdekke spesialpedagogers erfaringer med hvordan de arbeider med relasjoner, samt om de opplever at dette fremmer en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Det er viktig å være klar over at enhver forskningsmetode har sterke og svake sider - det betyr at det også finnes andre tilnærminger og metoder som kunne blitt tatt i bruk for å få svar på mine forskningsspørsmål. Ifølge Everett og Furseth (2012) kan en se på metode som et verktøy for å utvikle ny og profesjonsrelevant kunnskap om sine forskningsspørsmål og det handler om å finne ut om metoden en velger er et egnet verktøy. I dette kapitlet argumenterer jeg derfor også for at metoden jeg har valgt er et egnet verktøy for å undersøke mine forskningsspørsmål.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming en velger vil ifølge Thagaard (2018) påvirkes av hva en søker å utvikle ny kunnskap om. Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen vil utgjøre et bakteppe for forståelsen som utvikles i studien. De ulike metodene og tilnærmingene som finnes opererer gjerne innenfor ulike paradigmer. Begrepet *paradigme* «består af nogle generelle teoretiske antakelser samt love og teknikker for anvendelsen af disse, som medlemmene av et videnskapelig samfunn vælger at tilslutte sig» (Chalmers, 1995, s.141). I denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan spesialpedagoger arbeider med relasjoner og deres opplevelse av dette arbeidets betydning for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Når et forskningsprosjekt søker å avdekke opplevelser, erfaringer og skape økt innsikt kan det sies å være fortolkende og kan plasseres innenfor hermeneutikken (Thagaard, 2018). Hermeneutikk går ut på å forstå og ikke bare begripe intellektuelt (Thurén, 2009). Hermeneutikken gir ifølge Thagaard (2018) gode forutsetninger for en dypere forståelse gjennom fortolkningene som gjøres i løpet av prosessen med å finne svar på forskningsspørsmålene.

Selv om jeg allerede har erfaringer og opplevelser med relasjonsarbeid og hvordan dette kan fremme en inkluderende opplæring, har hensikten med prosjektet vært å få en dypere forståelse utover egne erfaringer og opplevelser.

Innenfor hermeneutikk omhandler begrepet *fortolkning* ønsket om å fokusere på en dypere mening enn det som umiddelbart kommer frem - og denne meningen må forstås i lys av sammenhengen mennesket er en del av. Det finnes ikke en entydig sannhet i hermeneutikken ettersom vitenskapen vil tolkes ulikt av ulike mennesker. Det finnes ikke en entydig sannhet ettersom vitenskapen vil tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018). Datamaterialet som er grunnlaget for dette forskningsprosjektet ble først utviklet i samtale mellom meg og informant og deretter i dialog mellom meg og datamaterialet, med meg som fortolker. I den forbindelse opererer innenfor «den dobbelte hermeneutikk» ettersom jeg fortolker en virkelighet som allerede er blitt fortolket av informanten (Thagaard, 2018). En hermeneutisk tilnærming til datamaterialet innebærer også en kontinuerlig frem- og tilbake-prosess mellom deler og helhet. En slik tilnærming til datamaterialet er i tråd med Braun og Clarke's (2006) tematiske analyse. Det er denne metoden for analyse som er brukt for å analysere datamaterialet. Med utgangspunkt i en forståelse av materialets helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten. Dette kalles i hermeneutikken *den hermeneutiske sirkel* (Kvale & Brinkmann, 2015). Braun og Clarke's (2006) tematiske analyse presenteres senere i kapitlet.

Geertz (1973) fremhever at en forsker som opererer med en hermeneutisk tilnærming burde ha som mål å presentere en «tykk» eller «tett» beskrivelse. En «tykk» beskrivelse inkluderer diskusjoner om hva fenomenene en studerer kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger det gir og fortolkningene forskeren gjør. Idéene til fortolkningene forskeren gjør vil ifølge Thagaard (2018) alltid bygge på egne erfaringer og tidligere litteratur og ikke ut ifra dataene en har samlet i prosjektet i seg selv. Det er nettopp slik jeg har arbeidet i dette prosjektet. Jeg har brukt mine egne erfaringer samtidig som jeg har lest relevant forskning på området og forsøkt å anvende denne forskningslitteraturen i fortolkningen av materialet jeg har samlet i de semi-strukturerte intervjuene med mine informanter. Ifølge Geertz (1973) er det hvordan forskeren argumenterer for sine fortolkninger som avgjør om fortolkningen blir oppfattet som

«den rette.» Hvordan datamaterialet er blitt analysert og fortolket presenteres og argumenteres det for senere i kapitlet.

3.2 Valg av det kvalitative forskningsintervju som metode

Gitt målet om detaljerte, fyldige og konkrete beskrivelser av hvordan spesialpedagoger arbeider med relasjoner og om de opplever at dette fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, vil det være naturlig og hensiktsmessig å benytte det kvalitative forskningsintervju som metode. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å avdekke en persons følelser, erfaringer og opplevelser av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). Problemstillingen min inneholder begrepet *hvordan* og jeg søker derfor etter kvalitativt fyldige, «tykke» beskrivelser av spesialpedagogenes relasjonsarbeid og deres opplevelse av om det fremmer en inkluderende opplæring. Det ville blitt vanskelig å realisere dette gjennom bruk av en kvantitativ metode. Ved for eksempel en kvantitativ spørreundersøkelse ville mine begreper måtte blitt operasjonalisert i variabler og mine funn målt i kvantitet eller signifikansverdi (Thagaard, 2018). Dette ville krevd en omformulering problemstillingen og en annen vinkling på prosjektet i form av et større fokus på målbare og kvantifiserbare variabler (Nardi, 2013). Samtidig ville en kvantitativ metode, gitt at utvalget hadde vært et såkalt tilfeldig utvalg samlet på en måte hvor alle lærere og spesialpedagoger i Norge ville hatt lik sannsynlighet for å bli valgt og av hvor utvalget var av en stor størrelse, gjort det mulig å generalisere funnene utover rammene av mitt prosjekt og mine informaners erfaringer og opplevelser (Nardi, 2013). Jeg vil være varsom med å generalisere funnene utover rammene av mitt prosjekt ettersom datamaterialet er samlet fra et begrenset antall informanter ved hjelp av en kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative forskningsprosjekter samler ofte data fra for få informanter til at funnene kan generaliseres, men det betyr ikke at de funnene en kommer frem til ikke er av betydning for å utvikle profesjonsrelevant kunnskap (Thagaard, 2018). Mer om dette i delen om kvalitet (3.6).

Det kvalitative forskningsintervjuet er ifølge Thagaard (2018) den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning. Det finnes ulike typer intervju og det er ofte intervjuets struktur som varierer. Thagaard (2018) opererer med intervjuer med lite struktur, intervjuer med relativt mye struktur og intervjuer med en delvis strukturert tilnærming. Den siste formen for intervju

kalles ofte *et semi-strukturert intervju* og det er denne typen intervju som er benyttet i denne studien. Et semi-strukturert intervju gir et godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser om fenomenet intervjuet handler om. Formålet med et semi-strukturert intervju er å sitte igjen med fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan informantene eller respondentene opplever fenomenet (Thagaard, 2018). Holstein og Gubrium (2016) bruker begrepet *aktiv intervjuing* og forstår det kvalitative forskningsintervjuet som en prosess der forskeren og intervjupersonen samarbeider om å skape mening til intervjupersonens erfaringer. Intervjuet beskrives som en fortolkende praksis, der begge parter bidrar til å utvikle forståelse av intervjupersonens erfaringer. Dette forsterker argumentet for å ta i bruk det semi-strukturerte intervjuet når en operer med en hermeneutisk tilnærming og ønsker å avdekke følelser, erfaringer og opplevelser av et fenomen. Et semi-strukturert intervju skaper gode forutsetninger for nettopp dette (Thagaard, 2018). Valget av en kvalitativ og hermeneutisk tilnærming til mitt forskningsprosjekt gjør at det semi-strukturerte forskningsintervjuet er en hensiktsmessig metode for å utvikle profesjonsrelevant kunnskap med utgangspunkt i min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Thagaard (2018) hevder at den mest brukte tilnærmingen ved gjennomføring av et kvalitativt intervju er det semi-strukturerte forskningsintervjuet. Når en bruker et slikt intervju er temaene for intervjuene bestemt på forhånd, men rekkefølgen på temaene bestemmes underveis og vil variere fra intervjuperson til intervjuperson. Denne fleksible fremgangsmåten gjør at en både får muligheten til å høre hva intervjupersonen har å si om de ulike temaene, samtidig som en sørger for at de temaene som er viktig for problemstillingen blir belyst i løpet av intervjuet (Rubin & Rubin, 2012; Holstein & Gubrium, 2016; Thagaard, 2018). Samtidig er det også viktig at intervjuene inneholder en viss struktur, slik at en sørger for at en får «tykke» og fyldige beskrivelser av de samme fenomenene fra informantene. Da sørger en også for at det vil være mulig å sammenlikne det de ulike informantene har å fortelle. Tanggaard & Brinkmann (2012) argumenterer samtidig for at det i semi-strukturerte intervjuet skal være rom for å være fleksibel innenfor rammene som er etablert, men at en også må være bevisst på å ikke bevege seg for langt vekk fra rammene som er etablert. En bør derfor ikke avvike fullstendig fra de planlagte temaene (Thagaard, 2018).

3.3 Intervjuguide

Det semi-strukturerte intervjuet forutsetter at det er utviklet en intervjuguide med temaer som skal være utgangspunktet for spørsmålene som stilles informantene (Tangaard & Brinkmann, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Intervjuguiden skal ifølge Kvale & Brinkmann (2015) fungere som et manuskript som skal bidra til å strukturere intervjuet. Når intervjuguiden utformes, må en planlegge godt slik at en evner å både stille spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet og være fleksibel overfor intervjupersonenes utsagn (Thagaard, 2018). Et viktig mål i arbeidet med intervjuguiden for min del har derfor vært å sørge for at temaene og spørsmålene er grundig forankret i det teoretiske rammeverket for prosjektet, samtidig som spørsmålene er tilstrekkelig åpne slik at informanten har fått muligheten til å fortelle om egne erfaringer og opplevelser. Dette er i tråd med hvordan et semistrukerert intervju burde foregå (Tangaard & Brinkmann, 2012). I utarbeidelsen av intervjuguiden har jeg tatt utgangspunkt i Rubin & Rubin (2012) sin «tre-med-grener-modell.» I denne modellen representerer «stammen» det overordnede temaene for intervjuene (relasjoner og inkluderende opplæring), mens grenene representerer mer spesifikke temaer (krav og forventninger, relasjonsvarme, medvirkning, deltakelse, fellesskap og utbytte) (Thagaard, 2018). Intervjuguiden har blitt utarbeidet i samarbeid med veileder og er vedlagt (vedlegg 1).

3.4 Rekruttering av informanter

I prosessen med å undersøke hvordan spesialpedagoger arbeider med relasjoner og om de opplever at dette fremmer en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, har jeg intervjuet fire ulike spesialpedagoger ved tre ulike grunnskoler i en norsk by. I utgangspunktet var planen å intervju fem spesialpedagoger, men jeg opplevde etter fire intervjuer at jeg hadde fått tilstrekkelig med empiri i form av erfaringer og opplevelser fra mine informanter. En grunnregel er at en intervjuer så mange informanter som en behøver frem

til en oppnår et metningspunkt eller at ytterligere informanter ikke vil gi flere relevante opplysninger (Tanggaard & Brinkmann, 2012). I prosessen med å velge informanter til prosjektet hadde jeg noen inklusjonskriterier:

1. Informanten må arbeide som lærer eller spesialpedagog i grunnskolen
2. Informanten må ha minimum 30 studiepoeng i spesialpedagogikk

3.4.1 Utvalg

Utvalget i min studie er rekruttert gjennom et strategisk utvalg. Dette er en vanlig måte rekruttere informanter i kvalitative forskningsprosjekt (Thagaard, 2018). Et slikt utvalg innebærer at en strategisk velger informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som passer til studien (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Mason (2018) argumenter for at strategisk utvalg er en egnet måte å velge sitt utvalg på fordi det sørger for at en rekrutterer informanter som har gode forutsetninger for å bidra til at en kan utvikle kunnskap om det studien ønsker å undersøke. Et strategisk utvalg gjør derfor at jeg styrker egnetheten til utvalget og øker sjansene for at jeg får empiri som vil bidra til at jeg kan utvikle profesjonsrelevant kunnskap med utgangspunkt i min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Utvalgsprosessen begynte med at jeg tok kontakt med et tilfeldig utvalg skoler i en by i Norge på e-post i oktober 2022. I disse e-postene fortalte jeg om prosjektet og ba om rektors godkjenning til å kontakte lærere eller spesialpedagoger ved disse skolene med 30 eller flere studiepoeng i spesialpedagogikk. Dette resulterte i to informanter som passet mine inklusjonskriterier. Disse to informantene satte meg videre i kontakt med ytterligere to informanter, slik at jeg til slutt satt igjen med fire informanter som alle passet mine inklusjonskriterier. Ettersom utvalget ble til i løpet av prosessen med å skrive oppgaven og består av personer som var tilgjengelige og villige til å delta kan en også argumentere for at jeg har brukt et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). I den anledning er det viktig å være seg bevisst hvilke etiske konsekvenser dette har, og dette diskuteres nærmere i neste punkt om forskningsetikk. Det er rimelig å anta at et slikt utvalg representerer personer som er interessert i temaet jeg undersøker og opptatt av forskning. Derfor

vil det være sentralt å reflektere over hvilken kunnskap fra andre informanter jeg kan ha gått glipp av, selv om jeg opplevde et metningspunkt etter fire intervjuer.

De informantene jeg til slutt endte opp med jobber i tråd med inklusjonskriteriene som lærere eller spesialpedagoger i grunnskolen, og de har alle minimum 30 studiepoeng i spesialpedagogikk. Informantene har ulik grad av erfaring fra læreryrket. To av informantene arbeider som kontaktlærere i grunnskolen, mens de to andre informantene arbeider som spesialpedagoger og faglærere. Fartstiden i læreryrket er også ulik blant informantene. En presentasjon av alle informantene finnes i tabellen under.

Informant	Stilling	Utdanning	Ansiennitet
Karsten	Spesialpedagog. Har ansvar for spesialundervisning på mellomtrinnet.	Master i spesialpedagogikk	10 år
Ingrid	Kontaktlærer og spesialpedagog på 7.trinn.	Grunnskolelærer 5-10 m/30 studiepoeng i spesialpedagogikk	4 år
Endre	Kontaktlærer og spesialpedagog på 6.trinn	Grunnskolelærer 5-10 og master i spesialpedagogikk	2 år
Mathias	Spesialpedagog på 5.trinn	Grunnskolelærer 5-10 og master i spesialpedagogikk	1 år

Tabell 2. Fremstilling av studiens informanter

3.5 Forskningsetikk

Enhver forsker som skal utføre et forskningsprosjekt er nødt til å foreta grundige etiske refleksjoner rundt sitt prosjekt. En masterstudent er intet unntak. Forskningen har måttet skje i tråd med Forskningsetikkloven (2017). I mitt prosjekt har det vært avgjørende å få med lærere og spesialpedagoger som kan fortelle om deres erfaringer og opplevelser av fenomenet jeg studerer. Dette er personer som gjerne arbeider med ekstra sårbare elever og det er lærernes opplevelse av å arbeide med disse elevene jeg har undersøkt. I den forbindelse er det relevant å nevne at jeg har vurdert om det er nødvendig med *en risiko- og sårbarhets-analyse* av utvalget. Med tanke på at studien ikke behandler sensitive personopplysninger og at det er innhentet samtykke fra samtlige deltakere, har ROS (risiko- og sårbarhets-analyse) blitt vurdert som unødvendig. Uavhengig av dette har det vært viktig å fremstå som en forsker med integritet og med respekt for informantenes menneskeverd, erfaringer og opplevelser. Forskning styres av lovverk, regler, normer og verdier (Forskingsetikkloven, 2017). Dette har jeg tatt hensyn til i min forskning.

Det er et krav å innhente informert samtykke fra informantene før en går i gang med innsamling av data (Forskingsetikkloven, 2017). Informantene må få informasjon om formålet med studien og hvordan resultatene skal brukes i etterkant. Forskningen inneholder enkelte personopplysninger og det har vært viktig å informere forskningsdeltakerne om dette. I tråd med Forskingsetikkloven (2017) innhentet jeg derfor et informert samtykke fra samtlige informanter før jeg gikk i gang med innhenting av data. Samtykkeerklæringen er vedlagt oppgaven (vedlegg 2). Intervjuene resulterte i fire lydopptak som inneholdt prosjektets empiri. Disse dataene må behandles konfidensielt, og de skal ikke under noen omstendighet formidles videre. Denne plikten har jeg overholdt. De fire lydopptakene ble tatt opp ved hjelp av Nettskjema sin diktafon-app. Lydopptakene lagres ikke i appen, de lagres kun på min personlige side på nettskjema.no som krever FEIDE-innlogging. Det er kun jeg som har tilgang til lydopptakene og de slettes umiddelbart og automatisk etter prosjektets slutt (Universitetet i Oslo, 2022).

I samarbeid med veileder har jeg søkt godkjenning for prosjektet til Norsk Senter for Forskningsdata, som nå heter Sikt. Alle forskningsprosjekter som behandler personopplysninger skal meldes til Sikt og deres vilkår skal følges (OsloMet, 2017). Prosjektet mitt kunne derfor

ikke settes i gang før jeg fikk klarsignal og godkjenning fra Sikt. Godkjenningen fra Sikt er også vedlagt oppgaven (vedlegg 3).

3.5.1 Etikk i intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjennomført i løpet av november 2022 med den godkjente diktafon-appen til Nettskjema. Hvert intervju ble gjort på skolen hvor informantene jobbet. Diktafon-appen er Norges sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling (Nettskjema.no, 2022). I en intervjuundersøkelse påvirker det menneskelige samspillet i intervjuet intervjupersonene og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuene har jeg vært i direkte kontakt med informantene og den delvis strukturerte intervjuguiden medfører at det informantene ender opp med å fortelle vil få stor betydning for intervjuet og datamaterialet (Thagaard, 2018). I den forbindelse har jeg forsøkt å fremstå rolig, kunnskapsrik og med integritet slik at intervjupersonen har følt seg trygg og komfortabel i intervjusituasjonen. Thagaard (2018) fremhever et annet viktig etisk aspekt med en intervjuundersøkelse. De fortolkningene av datamaterialet som jeg gjør i etterkant av intervjuet er ikke en del av samtykkeerklæringen som informantene signerer i forkant av intervjuet. Det har derfor vært viktig å informere deltakerne om dette faktum og at de står fritt til når som helst å trekke seg fra prosjektet om de skulle oppleve mine fortolkninger som upassende.

3.6 Overveielser knyttet til kvalitet

Thagaard (2018) knytter begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet til spørsmålet om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte og hevder at disse begrepene gir uttrykk for forskningens kvalitet. I denne delen av kapitlet gjør jeg en kritisk vurdering av hvordan studien er blitt gjennomført i lys av disse tre begrepene. En slik vurdering innebærer i denne studien et kritisk blikk mot egen forskningspraksis. Denne kritiske vurderingen synliggjør de metodiske overveielser som er tatt underveis i prosjektet. Deltakerne i studien, samt andre interesserte lesere, kan på bakgrunn av vurderingen selv gjøre seg opp en formening om studiens troverdighet og kvalitet.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler ifølge Thagaard (2018) i bunn og grunn om at en annen forsker skal kunne anvende de samme metodene og komme frem til de samme resultatene. Resultatene skal kunne gjentas når et likt prosjekt gjennomføres av en annen forsker. Begrepet reliabilitet blir derfor ofte knyttet til begrepet repliserbarhet. Samtidig hevder Thagaard (2018) at det er blitt diskutert hvorvidt repliserbarhet er et relevant begrep i en kvalitativ tilnærming, ettersom resultatene og empirien en tilegner seg også i stor grad avhenger av relasjonen mellom intervjuer og informant. Silverman (2014) hevder at kvaliteten på forskningen kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig. For å styrke kvaliteten og reliabiliteten ved min forskning har jeg forsøkt å ta hensyn til nettopp dette gjennom å gi en detaljert beskrivelse av hele forskningsprosessen og de analysemetodene jeg tok i bruk da jeg analyserte datamaterialet. Analysemetoden presenteres senere i kapitlet.

Når en argumenterer for reliabilitet må en reflektere over den konteksten empirien er utviklet i og relasjonen en har til de en har hentet empirien fra (Thagaard, 2018). Det er viktig å fremheve at forskningen som denne studien er basert på er gjort på et tema som jeg interesserer meg for og arbeider med i det daglige. Derfor opplevdes det for mitt vedkommende utfordrende å opptre som nøytral og utenforstående i intervjuene og i fortolkningene av empirien. På tross av dette har jeg likevel i så stor grad som mulig forsøkt å tilnærme meg datamaterialet med åpenhet og unngå fortolkninger på bakgrunn av egne erfaringer og opplevelser. Hvordan jeg konkret har gjort dette kan leses i del 3.7, *tematisk analyse*, der jeg viser at analysen og fortolkningene er gjort ut ifra konkrete mønstre og tema i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Thagaard (2018) skriver at relasjonen mellom informant og forsker påvirker reliabiliteten til forskningen. Jeg har derfor forsøkt å redegjøre detaljert for hvordan utvalget ble rekruttert. I intervjusituasjonen var jeg en utenforstående, men trygg og rolig intervjuer med taushetsplikt som informanten ikke hadde noen tidligere relasjon til (Kvale & Brinkmann, 2015).

I intervjuene brukte jeg diktafon-appen til Nettskjema og dette sørger for at jeg kan legge frem direkte sitater av det som er blitt sagt og kan unngå rekonstruering av informantenes utsagn (Tjora, 2018). Jeg har forsøkt å strukturere sitatene på en tydelig måte og få informantenes

stemme frem. Dette bidrar ifølge Tjora (2018) til å styrke reliabiliteten. Gitt Silverman's argument (2014) om at det handler om å gjøre forskningen så gjennomsiktig som mulig, vil det være rimelig å argumentere for at forskningen min er reliabel ettersom mine detaljerte beskrivelser gjør den gjennomsiktig.

3.6.2 Validitet

Validitet knyttes av Thagaard (2018) til resultatene av forskningen og hvordan empirien tolkes. Det handler om gyldigheten ved tolkningene forskeren kommer frem til. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at når en forsker vurderer validiteten til sitt forskningsprosjekt opererer forskeren med et kritisk syn på sine fortolkninger, og fremhever sitt perspektiv på det tema som studeres. Forskeren beskriver hvordan det kontrolleres for at det kan oppstå en selektiv fortolkning. Silverman (2014) argumenterer som nevnt for at prosjektets kvalitet og validitet kan styrkes ved å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet. I forlengelsen av dette har jeg i *kapittel 2 – teori* forsøkt vise hvilke teoretiske perspektiver studien bygger på. I tillegg har jeg forsøkt å vise hvordan analysen med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene skaper grunnlag for de tolkninger og konklusjoner jeg har kommet frem til. Dette bidrar ifølge Thagaard (2018) og Silverman (2014) til å styrke prosjektets validitet.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at validitet også dreier seg om å vurdere om den valgte metoden egner seg for studiens formål. I den forbindelse har det vært viktig underveis i forskningsprosessen å kritisk vurdere metoden og gjøre nødvendige justeringer underveis. Et eksempel på dette er at et av spørsmålene fra intervjuguiden ble justert i etterkant av det første intervjuet ettersom jeg opplevde at spørsmålet var for ledende. Ledende spørsmål bør unngås i et kvalitativt forskningsprosjekt ettersom det kan føre til at informanten svarer det forskeren vil høre og ikke får uttrykt egne erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Et annet viktig aspekt når prosjektets validitet vurderes er forskerens tilknytning til forskningsmiljøet (Thagaard, 2018). Som nevnt tidligere opplevde jeg det til tider utfordrende å være helt nøytral og utenforstående i intervjusituasjonen på grunn av mine tidligere erfaringer med fenomenet studien undersøker. Thagaard (2018) skriver at en forskers kjennskap til fenomenene kan påvirke forskningen positivt, men det kan også være en svakhet. Mine tidligere erfaringer med temaet

kan ha vært positivt i form av at jeg hadde kunnskap om temaet og dermed lettere kunne forstå hva mine informanter fortalte i intervjusituasjonen. Samtidig kan det tenkes at mine tidligere erfaringer førte til at jeg i det jeg kjente igjen noe informanten sa umiddelbart knyttet det til mine erfaringer og overså nyanser ved det informanten sa. Derfor har fortolkningene i etterkant av intervjuet vært viktig for å styrke forskningens validitet. I arbeidet med fortolkningene har jeg forsøkt å være bevisst på min rolle og forforståelse, samt mine tidligere erfaringer og opplevelser. I tillegg har jeg forsøkt å validere analysene og fortolkningene ved å kontinuerlig gå tilbake til datamaterialet underveis. Silverman (2014) er opptatt av at validiteten styrkes gjennom teoretisk gjennomsiktighet. Med hensyn til argumentene presentert ovenfor mener jeg det er rimelig å påstå at jeg har tatt hensyn til teoretisk gjennomsiktighet og dermed validitet i min studie.

3.6.3 Overførbarhet

Maxwell (2009) skriver at i kvalitative forskningsprosjekt hvor det forskes på bestemte kontekster og en mindre gruppe individer, ofte brukes teoretiske og strategiske utvalg for å øke studiens overførbarhet. I kvalitativ forskning er en i utgangspunktet ikke ute etter å generalisere funnene en kommer frem til (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om en ikke nødvendigvis er ute etter å generalisere funnene, kan det være interessant å vurdere om kunnskapen en kommer frem til har relevans for utvikling av profesjonskunnskap og kan være noe andre forskere kan dra nytte av i deres forskning. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver analytisk generalisering. De mener analytisk generalisering går ut på å vurdere hvorvidt funnene fra studien kan begrunnes, vurderes, og derav brukes til å forklare tendenser i andre kontekster, ved å se på likheter og forskjeller mellom situasjonene som oppstår (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) skriver at det kan være nyttig å argumentere for hvorvidt tolkningen fra en enkeltstående studie kan være relevant i andre sammenhenger. Utvalget i denne studien er basert på studiens formål og består av fire lærere med spesialpedagogisk utdanning. Dette har gjort det mulig å innhente detaljerte erfaringer og opplevelser fra disse lærernes relasjonsarbeid og om det fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Størrelsen på utvalget sørger naturligvis for at erfaringene og perspektivene mine informanter bringer frem ikke kan generaliseres til samtlige spesialpedagoger i den norske skolen, men det kan også argumenteres

for at det er sannsynlig at andre spesialpedagoger vil kjenne seg igjen i perspektivene til mine informanter. *Relasjoner og inkluderende opplæring* er tross alt aspekter av læreryrket de aller fleste lærere arbeider med i det daglige. Thagaard (2018) understreker at dersom andre personer kjenner seg igjen i deltakernes betraktninger så vil dette bety at tolkningene er gjentakende og dette kan være med på å styrke studiens troverdighet og overførbarhet. Analytisk generalisering gjøres gjennom å argumentere grundig og rasjonelt for de metodiske valg og overveielser som tas underveis i prosjektet, og gi detaljerte og fylldige beskrivelser av forskningsprosessen (Klevan, 2008; Holkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil argumentere for at jeg har gjort nettopp det i dette forskningsprosjektet. I tråd med det Silverman (2014) skriver om at det er viktig å gjøre forskningen så gjennomiktig som mulig for å øke validiteten og reliabiliteten, så er det mulig å argumentere for at det å gjøre forskningen så gjennomiktig som mulig også vil være med på å øke dens overførbarhet.

3.6.4 Refleksivitet i forskerrollen

I kvalitativ forskning er intervjueren selv et forskningsinstrument slik Kvale og Brinkmann (2015) skriver. Forskerens integritet blir derfor avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som produseres og de etiske beslutningene som skal tas. Etiske retningslinjer og teorier kan bistå forskeren med å gjøre gode vurderingen av de etiske problemstillinger som oppstår underveis, men til syvende og sist er det forskerens integritet som er den avgjørende faktor (Kvale og Brinkmann, 2015). Som masterstudent er det ingen tvil om at jeg er uerfaren forsker og det kreves i så måte mye av meg for å opptre med integritet og oppnå et produkt av høy kvalitet. En refleksiv tilnærming til prosjektet har derfor vært viktig (Thagaard, 2018). Jeg vil trekke frem to faktorer som jeg opplever som spesielt viktig for min integritet i forbindelse med dette prosjektet.

Den ene faktoren er at jeg i lys av å være en uerfaren masterstudent og forsker har hatt fokus på å opptre med integritet og ydmykhet ovenfor studien. Spesialpedagogers relasjonsarbeid og dets betydning for inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning er et komplekst tema, og denne studien vil ikke kunne komme frem til en fasit på hvordan spesialpedagoger bør arbeide med relasjoner for å fremme inkluderende opplæring. Det er av

betydning å være bevisst at å etablere relasjoner til elever er en dynamisk prosess der faktorer hele tiden er i endring. Likevel håper jeg at studien kan belyse noen faktorer det kan være verdt å være ekstra oppmerksom for spesialpedagoger i relasjonsarbeidet med elever. Borgen og Engelsrud (2015) argumenterer for at masterstudenter bør betraktes som betydningsfulle kunnskapsprodusenter på sine forskningsfelt. Dette argumentet kan være med å styrke min posisjon som forsker og studiens betydning. I forlengelsen av dette er den andre faktoren jeg ønsker å trekke frem at jeg i tråd med Silverman (2014) har hatt som mål å gjøre forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig. Jeg har forsøkt å beskrive hvordan jeg har gått frem i de ulike delene og argumentert for valgene som er tatt underveis på en detaljert og fyldig måte. Dette ser jeg på som avgjørende for min integritet i rollen som forsker, og det bidrar ifølge Silverman (2014) til å styrke studiens kvalitet og troverdighet.

3.7 Analyse

I denne delen redegjør jeg for hvordan datamaterialet som intervjuene med mine informanter resulterte i er blitt analysert. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at dataanalyse handler om å dele opp et helhetlig innhold i mindre elementer for å avdekke meningsinnholdet i spørsmålene som blir stilt, samtidig som en ønsker å få frem tankene og ideene som ligger bak. Ifølge Thagaard (2018) er analyse og fortolkning av data en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet. De fortolkningene som gjøres underveis i forskningsprosjektet bygger opp forståelsen av fenomenet som studeres, og denne forståelsen er nyttig i en grundigere analyse av datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) kategoriserer analysemetoder inn i to ulike fokusområder: analyse med fokus på språk og analyse med fokus på mening. Denne studien er en meningsanalyse. I denne meningsanalysen har jeg benyttet Braun og Clarke's (2006) tematiske analyse og forsøkt å tolke og finne mening i erfaringene som kom frem i intervjuene, samt gjøre en meningsfortetting og en meningsfortolkning av erfaringene. I tillegg har jeg også brukt Kvale og Brinkmanns (2015) hermenutiske prinsipper om meningsfortetting i arbeidet med å analysere empirien.

3.7.1 Braun og Clarke's (2006) tematiske analyse

Maxwell (2009) skriver at tematisk analyse er blant de vanligste metodene for analyse i kvalitative studier og kjennetegnes som en kategoriserende strategi. Braun og Clarke (2006) hevder at tematisk analyse er: «*a method for identifying, analyzing and reporting patterns (themes) within data*» (s. 8). En tematisk analyse organiserer og beskriver datamaterialet i detalj, samtidig som den også er ment å ta det et steg videre og fortolke og gi mening til det som kommer frem i datamaterialet. Braun og Clarke (2006) trekker frem fleksibilitet som en av den tematiske analysens store styrker. En tematisk analyse har stor teoretisk frihet. Det kan være med å gi en rik analyse som både beskriver datamaterialet, men ikke minst også fortolker og gir det mening.

Tematisk analyse krever ifølge Braun og Clarke (2006) mindre teoretisk og teknisk kunnskap om kvalitative undersøkelser. Nettopp derfor kan det argumenteres for at den var en gunstig analysemetode å anvende for mitt vedkommende i denne studien, med tanke på at jeg er en uerfaren og fersk forsker. Tanken med denne analysemetoden er ifølge Braun og Clarke (2006) at den tematiske analysen kan bidra til å identifisere mønstre i datamaterialet med hensyn til deltakernes erfaringer, perspektiver, tanker og praksis. For å gjøre forskningen så valid som mulig har det vært viktig å være nøye med utforming av temaer, kategorier og koder. I tråd med Silverman's (2014) argument om at det handler om å gjøre forskningen så gjennomiktig som mulig for å øke kvaliteten og troverdigheten, har jeg hatt fokus på å beskrive analyseprosessen i detalj. I den forbindelse følger nå en redegjørelse av de ulike fasene i Braun og Clarke's (2006) tematiske analyse og hvordan de ulike fasene ble anvendt i min dataanalyse.

Fase 1 – Å gjøre seg kjent med datamaterialet

I den første fasen av en tematisk analyse er tanken at en skal gjøre seg kjent med datamaterialet. I kvalitative studier har forsaken ofte forkunnskaper om temaene som undersøkes og en viss formening om hvordan dataene bør analyseres på bakgrunn av dette (Braun og Clarke, 2006). Som Thagaard (2018) hevder, er analyse og fortolkning likevel en kontinuerlig prosess som foregår gjennom hele prosessen. Min analyse av datamaterialet startet derfor i oppstartfasen av studien i form av tanker og idéer om hva som kunne komme til å dukke opp i intervjuene med informantene. Disse tankene og denne forforståelsen ble videreutviklet underveis og i etterkant

av intervjuene. Da alle intervjuene var gjennomført og datamaterialet samlet, kunne en viktig del av analysen starte, nemlig transkribering. Bird (2005) hevder at transkribering er en viktig del av tematisk analyse ettersom det er her en virkelig gjør seg kjent med datamaterialet for første gang.

Kvale og Brinkmann (2015) løfter et betydningsfullt perspektiv på transkribering når de hevder at transkribering er det samme som å dekontekstualisere innholdet i samtalen. De valgene som gjøres i transkriberingen blir derfor viktig for kvaliteten av analysen. I den forbindelse forsøkte jeg å transkribere intervjuene så raskt som mulig i etterkant, og så ordrett som mulig innenfor rimelighetens grenser. Jeg hørte gjennom lydopptakene flere ganger og på den måten sørget jeg for at jeg fikk fanget opp ord, intonasjon og stemning – dette er faktorer som uten tvil har betydning for meningen i det informantene deler (Bird, 2005). Jeg forsøkte også å lese transkripsjonene flere ganger i etterkant, noe som ifølge Thagaard (2018) er av betydning for å gjøre seg kjent med, og få en forståelse av datamaterialet. I denne fasen forsøkte jeg også å gjøre en meningsfortetting og trekke ut meningen fra informantenes utsagn. Jeg arbeidet dermed i tråd med Kvale og Brinkmanns (2015) hermeneutiske prinsipper om meningsfortetting. Omfattende formuleringer fra informantene ble meningsfortettet til kortere formuleringer og i noen tilfeller stikkord (Kvale og Brinkmann, 2015). Et eksempel på en slik meningsfortetting finnes i tabell 3 nedenfor. Corbin og Strauss (2015) argumenterer for at det er en viktig forutsetning å sette seg grundig inn i datamaterialet og deltakernes erfaringer før en går i gang med den neste fasen, koding. Dette bidrar til god kjennskap til datamaterialet. Det vil ha betydning for de videre fasene av analysen, og dermed også forskningens kvalitet i form av dens reliabilitet og validitet. Gitt dette, og det faktum at jeg har vært bevisst betydningen transkripsjonen har for analysens og forskningsprosjektets kvalitet, er det rimelig å argumentere for at fase én av tematisk analyse er gjennomført på en hensiktsmessig måte.

Tid	Transkripsjon	Meningsfortetting
-----	---------------	-------------------

20.40	«Nei, men tenker jo at det klart er viktig å være varm ovenfor elevene. Hvis man ikke har noen god relasjon, så er det vanskelig å jobbe med det faglige. Du må skape gode rammer og forutsetninger og legge til rette for at man har en god relasjon. At du da kommer i en setting hvor du er mottagelig for å jobbe med læring. Det er jo førstepri, egentlig.»	Prioriterer relasjonsvarme for å etablere gode relasjoner
-------	---	---

Tabell 3. Eksempel på meningsfortetting

Fase 2 – koding

Etter at fase én er gjennomført kan fase to av den tematiske analysen starte. Denne fasen omhandler å utvikle koder av datamaterialet. Koder er ifølge Clarke og Braun (2017) de minste analyseenhetene som fanger interessante egenskaper i empirien og som kan være relevante for spørsmålene en undersøker i forskningen. Thagaard (2018) hevder at koding gjør det mulig å skape meningsmønstre og finne gjentakende temaer i analysen. I forlengelsen av dette kan en med bakgrunn i kodingen foreta sammenligninger mellom deltakerne i studien. I gjennomgangen av transkripsjonene ble ordene, setningene og avsnittene som liknet hverandre identifisert og merket med koder. Ved å arbeide på denne måten tilnærmer en seg datamaterialet med en induktiv tilnærming (Thagaard, 2018). Samtidig har det teoretiske rammeverket og andre teoretiske perspektiver i stor grad preget utformingen av intervjuguiden og også analysen av empirien. Det betyr at da jeg gjennomførte analysen forsøkte jeg også å sortere empirien med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket. Derfor kan det også hevdes at jeg har tilnærmet meg empirien med en deduktiv tilnærming (Johannessen et al., 2018). Når en anvender en slik kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming anvender en ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en abduktiv tilnærming. De argumenterer for at dette er en hensiktsmessig tilnærming ettersom den er dynamisk og mer anvendelig når menneskelig atferd og opplevelser skal settes ord på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 225).

Kodingen ble gjennomført manuelt. I praksis foregikk kodingen ved at jeg først gikk gjennom datamaterialet flere ganger med en induktiv tilnærming og forsøkte å identifisere liknende ord, setninger og avsnitt. Videre i prosessen tilnærmet jeg meg datamaterialet deduktivt. Først med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket og deretter forsøkte jeg å strukturere kodene i kategorier nært tilknyttet forskningsspørsmålene. På denne måten ble kodingen oversiktlig og det ble mulig å identifisere kodene som kunne knyttes opp mot forskningsspørsmålene. Jeg opplevde at den abduktive og dynamiske tilnærmingen gjorde analyseprosessen enklere, spesielt med tanke på min posisjon som førstegangsforsker. Det er nok knyttet til at tilnærmingen er svært fleksibel. Jeg hadde allerede det teoretiske rammeverket som støtte da jeg utarbeidet temaene og kategoriene jeg ville bruke for å strukturere datamaterialet, men noen av erfaringene og opplevelsene kunne ikke plasseres i disse temaene og kategoriene. Noen kategorier og temaer er derfor skapt av meg med utgangspunkt i informantenes betraktninger uten direkte støtte fra det teoretiske rammeverket. Koden *arbeide for å skape mange positive interaksjoner mellom lærer og elev* er et eksempel på en slik kode, selv om denne koden også har støtte i det teoretiske rammeverket i Hart og Schwartz (2009) og Wubbels (2015). I den forbindelse er det viktig å være bevisst på at en slik arbeidsmåte kan svekke forskningens reliabilitet og kvalitet. På den andre siden samtidig kan det argumenteres for at det er av betydning å bringe nye og interessante erfaringer og opplevelser frem slik at en kan ta forskningen på feltet videre og utvikle profesjonskunnskap. Silverman (2013) argumenterer for at det er viktig å anvende de kategoriene som informantene bruker for å virkelig kunne forstå informantenes livssituasjon. Med støtte i Silvermans (2014) argument om at forskningens kvalitet avgjøres av om den er gjennomsluktig, og den grundige gjennomgangen i dette avsnittet, vil jeg hevde at det er rimelig å argumentere for at fase to av Braun og Clarke's tematiske analyse (2006) er gjennomført på en hensiktsmessig måte.

Tid	Transkripsjon	Meningsfortetting	Koding
-----	---------------	-------------------	--------

23.35	<p>«Jeg tenker først og fremst igjen det å spørre eleven. Og ehm høre på elevens stemme ehm. Og så da altså trygge eleven på at jeg er hvis du trenger meg uansett hva det er. Om det er faglig tilrettelegging, så skal du få oppgaver i klassen som er bra for deg, og hvis du trenger pause gi beskjed om det, hvis du vil gå ut gjør vi det, hvis du vil gå inn igjen så sier du fra. Men at man da fra tidlig av hører med eleven sånn at elevens stemme blir hørt, at man føler man blir hørt rett og slett, og så da hvis det er nødvendig forklarer, legitimerer grunnen til at akkurat nå tenker jeg at det er best at vi er ute, slik at eleven forstår det, men jeg tenker først og fremst så er det viktig at hvis eleven ønsker å være i klassen, så er man i klassen. Og så tilrettelegger man deretter.»</p>	<p>Høre på elevens stemme</p> <p>Tilrettelegge ut fra elevens ønsker</p>	<p>Vektlegge elevmedvirkning i opplæringen</p>
-------	---	--	--

Tabell 4. Eksempel på koding

Fase 3 – Søke etter temaer

Den tredje fasen av Braun og Clarke's tematiske analyse (2006) omhandler å søke etter temaer og kategorier. Denne fasen begynte når all empirien var blitt kodet og jeg hadde en liste over de ulike kodene som var blitt identifisert. I praksis skal de fremskaffede kodene analyseres i denne fasen. I tillegg skal det vurderes hvilke koder som sammen kan danne et overordnet tema eller en kategori (Braun & Clarke, 2006). Miles et al. (2014) hevder at mens kodingen skal dele datamaterialet opp i serier av fragmenter, så skal temaene og kategoriene gi uttrykk for mønstre som fremhever sentrale perspektiver i analysen (s. 154). Kvale og Brinkmann (2015) styrker Miles et al. (2014) sitt argument ved å hevde at kategorisering er en konsentrasjon av mening. Denne fasen foregikk ved at jeg forsøkte å kontekstualisere og sammenlikne kodene fra de ulike intervjuene. Videre forsøkte jeg å plassere kodene som kunne relateres til hverandre under den samme tematikken og dette bidro til en tydeligere struktur i datamaterialet i tillegg til at kategoriene begynte å vokse frem. Også i denne fasen anvendte jeg den abduktive tilnærmingen ved at jeg beveget meg dynamisk mellom det teoretiske rammeverket og datamaterialet i utarbeidelsen av kategoriene (Kvale & Brinkmann, 2015). Den tredje fasen ble avsluttet med en oppsummering av de aktuelle temaene, samt de tilhørende kategoriene og kodene, slik at jeg kunne få en god oversikt. Det er viktig å få frem at ingen av temaene eller kategoriene må forkastes i denne fasen ettersom det først er i den fjerde fasen at det virkelig skal vurderes hvilke temaer og kategorier som skal med (Braun og Clarke, 2006). Jeg forsøkte derfor å se på kategoriene og temaene jeg satt igjen med etter den tredje fasen som tentative.

Kodingen, og søket etter de forskjellige temaene og kategoriene, ble gjort med utgangspunkt i min overordnede problemstilling om hvordan spesialpedagoger arbeider med relasjoner og om dette fremmer en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Datamaterialet inneholdt mange interessante temaer og kategorier som alle kan knyttes opp mot problemstillingen min. Braun og Clarke (2006) skriver at temaene og kategoriene skal fange opp essensen av noe viktig med tanke på problemstillingen. Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket og datamaterialet utarbeidet jeg derfor disse kategoriene, med tilhørende underkategorier: *(1) Hvordan informantene arbeider med lærer-elev-relasjoner (2) Hvordan informantene arbeider med elev-elev relasjon (3) Hvordan relasjonsarbeidet fremmer en inkluderende opplæring.* Hver av disse kategoriene inneholder underkategorier som belyser og

forklarer innholdet i kategorien. Disse underkategoriene presenteres i redegjørelsen for hvordan den fjerde fasen ble anvendt i mitt forskningsprosjekt.

Fase 4 og 5 – Gjennomgå, definere og navngi temaer

Disse to fasene av den tematiske analysen til Braun og Clarke (2006) ble gjennomført samtidig og jeg velger derfor å redegjøre for disse to fasene i sammenheng. Ifølge Braun og Clarke (2006) begynner den fjerde fasen når du har et sett med aktuelle temaer og kategorier, og du ønsker å sortere, kombinere og finne ut hvilke av disse du skal beholde eller forkaste. I denne fasen er målet å undersøke om hver enkelt kategori inneholder tilstrekkelig data til å kunne besvare forskningsspørsmålene. For å sørge for at disse fasene ble gjennomført på en hensiktsmessig måte, forsøkte jeg å plassere de ulike kodene innenfor de overordnede kategoriene. Samtidig forsøkte jeg å aktivt bruke den korte oppsummeringen av funnene i hver enkelt kode som ble utarbeidet i den forrige fasen. Dette ga meg en oversikt over koder som omhandlet den samme tematikken og sørget for at kategoriene i stor grad trådte fram. I etterkant av dette satt jeg i gang med fase fem. Braun og Clarke (2006) skriver at den femte fasen begynner når en har en tilfredsstillende tematisk oversikt over dataene. I denne fasen defineres de ulike dataene ved at en identifiserer innholdet eller selve essensen av hvert enkelt tema, for deretter å bestemme seg for hvilket aspekt av dataene disse temaene fanger opp. Det er viktig å beskrive hva som er interessant med dataene og hvorfor, samtidig som det er avgjørende at det vurderes hvorvidt temaene som analyseres passer inn i den overordnede tematikken i studien og forskningsspørsmålene (Braun og Clarke, 2006).

Hvordan spesialpedagoger arbeider med relasjoner og om dette relasjonsarbeidet fremmer en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning er et komplekst tema. Datamaterialet inneholder mange ulike erfaringer og perspektiver fra spesialpedagogene om deres relasjonsarbeid og opplevelse av dets betydning for å fremme en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Analysen har hatt som mål å bringe frem disse erfaringene og perspektivene knyttet til et komplekst tema på en hensiktsmessig måte. For å sørge for dette ble de overordnede kategoriene brutt ned i følgende underkategorier: (1) Hvordan informanten arbeider med lærer-elev-relasjoner ble til *arbeide for å skape positive interaksjoner*

mellom lærer og elev, opptre som en autoritativ voksen og vektlegge elevmedvirkning i opplæringen (2) Hvordan informanten arbeider med elev-elev-relasjoner ble til *gi elevene muligheten til å delta i det sosiale klassefelleskapet og fremme en inkluderende opplæring gjennom pedagogisk differensiering* mens (3) inkluderende opplæring ble til underkategorien *utvikle kompetanse om relasjonsarbeidets betydning for inkluderende opplæring*. Det er disse underkategoriene som danner strukturen for den videre presentasjonen av studiens funn, samt drøftingen av disse funnene.

Fase 6 – Rapportere

Braun og Clarke's (2006) siste fase i deres tematiske analyse går ut på å produsere en rapport av forskningens gjennomarbeidede temaer som skal inneholde den endelige analysen av datamaterialet. Denne rapporten er i denne studien en kortfattet, sammenhengende og logisk redegjørelse for innholdet i og på tvers av dataene (s. 23). I det neste kapitlet presenteres funnene fra de semi-strukturerte intervjuene med mine informanter i strukturerte kategorier. Disse kategoriene er utarbeidet med hjelp av Braun og Clarke's (2006) tematiske analyse og skaper gode forutsetninger for å kunne besvare denne studiens forskningsspørsmål. I kapittel fem vil disse funnene bli drøftet og diskutert i lys av studiens teoretiske rammeverk.

4 Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra studien. Resultatene presenteres i de ulike kategoriene «*Lærer-elev-relasjon*», «*Elev-elev-relasjon*» og «*Inkluderende opplæring*». For å gjøre kapitlet så oversiktlig å navigere i som mulig vil resultatene tilknyttet kategoriene med tilhørende undertemaer bli presentert hver for seg. Hvordan kategoriene og de tilhørende undertemaene ble utviklet er beskrevet omfattende i metodekapitlet. Dette kapitlet legger grunnlaget for det neste kapitlet, der resultatene blir drøftet i lys av studiens teoretiske rammeverk.

4.1 Hvordan arbeider spesialpedagogene med lærer-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring?

Denne studien søker å undersøke hvordan spesialpedagogene arbeider med *lærer-elev-relasjoner* for å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. I denne delen av kapitlet presenteres informantenes erfaringer og perspektiver omkring nettopp dette. Kategorien *lærer-elev-relasjon* er blitt strukturert i fire ulike temaer: *lærer-elev-relasjonen er lærerens ansvar; opptre som en autoritativ voksen, elevenes medvirkning i opplæringen og gode lærer-elev-relasjoner er betydningsfullt for å fremme en inkluderende opplæring*. Hvordan denne struktureringen ble gjennomført, er også beskrevet omfattende i metodekapitlet. Spesialpedagogenes opplevelser blir presentert kategorisk med en tilhørende, avsluttende, generisk oppsummering av de viktigste funnene fra studien.

4.1.1 Lærer-elev-relasjonen er lærerens ansvar

Et tema alle spesialpedagogene var samstemt om når det kom til hvordan de arbeider med lærer-elev relasjoner var at å etablere, utvikle og opprettholde denne relasjonen først og fremst er lærerens ansvar. Karsten understreker dette:

«Noe av det viktigste for min del er å ha en bevissthet om at det er et asymmetrisk forhold mellom voksen og barn. Hvem er det som har hovedansvaret i relasjonen for at det skal funke og det er jo den voksne.»

Ifølge Karsten bør læreren gå inn i relasjonsarbeidet med en bevissthet om at det er lærerens ansvar og læreren bør tilrettelegge slik at det blir en god relasjon, samt imøtekomme eleven på en måte slik at eleven føler seg komfortabel og trygg i situasjonen. Karsten forteller at han har erfart at dersom han opplever at eleven ikke føler seg komfortabel og trygg, eller at det er noe som skurrer i relasjonen, så er det hans ansvar å gå i dybden for å finne ut hva som kan gjøres for

at det skal bli en bedre relasjon. Eleven vil ifølge Karsten sannsynligvis ikke komme til å gjøre de nødvendige justeringene for å bedre relasjonen.

De andre informantene uttrykker også at det er viktig som lærer og spesialpedagog å være bevisst at det er læreren som sitter med ansvaret i en lærer-elev-relasjon. Ingrid mener at en av de viktigste oppgavene som lærer, er å være bevisst ansvaret en har når det kommer til å etablere, utvikle og opprettholde gode relasjoner til elevene sine. Hun forteller at det å ha ansvar for en relasjon innebærer mye, en er blant annet nødt til, så langt det lar seg gjøre, å hele tiden bry seg om alle elever og være interessert i deres liv. Ifølge Ingrid er det svært viktig å skape mange positive interaksjoner mellom lærer og elev. Ingrid forteller i dette sitatet hvordan hun tenker om å skape positive interaksjoner mellom lærer og elev og ansvaret hun har for at relasjonen skal fungere:

«Ettersom læreren har ansvar for relasjonen så medfører det at jeg må opptre som en rollemodell og et forbilde. Alle voksne påvirker jo elevene. Når jeg står i et klasserom har jeg et «publikum» og da må jeg jo tenke på hvordan jeg opptrer i interaksjoner med både voksne og barn. Mine kommentarer, min undervisningsmåte, min måte å gi respons på, måte å møte de på i døra gir jo elevene et bilde på hvordan ting kan gjøres. Så jo mer gjennomtenkt jeg klarer å være rundt å svare elevene på en hyggelig måte, hvordan jeg egentlig opptrer som et medmenneske, jo mer gir jeg eksempler på hvordan det går an å være mot hverandre. Jeg opplever at det egentlig har veldig mye å si for relasjonen. Hvor mye min rolle og andre voksnes rolle har å si for det.»

Endre underbygger også perspektivet, at det er lærerens ansvar å gå inn i en relasjon med en bevissthet om at det er hans ansvar å utvikle gode lærer-elev-relasjoner. Han mener at arbeidet med å skape relasjoner til elevene er et arbeid en aldri blir ferdig med og at en derfor kontinuerlig må være bevisst dette hver eneste dag:

«Jeg tenker at dette er et veldig omfattende arbeid som tar tid og som krever tålmodighet og som man egentlig aldri blir ferdig med. Enten kan det bli bedre eller så kan det svekkes på en måte, så det er jo noe man hele tiden må ta stilling til i jobben sin. Det er vårt ansvar som lærer å gå inn i det med en bevissthet om at det er noe av det aller viktigste vi jobber med, at selve

grunnlaget for å skape læring er gode lærer-elev-relasjoner. Det er et veldig krevende arbeid, men så er det jo også det som gjør det givende.»

Det ser ut som om alle spesialpedagogene i studien er svært opptatt av å være bevisst at det er lærerens ansvar å etablere, opprettholde og utvikle relasjoner til elevene. Informantene er alle enige om at det kan være avgjørende for relasjonen at læreren fra begynnelsen går inn i arbeidet med lærer-elev-relasjoner med en bevissthet om dette ansvaret. Et annet viktig funn er at flere av informantene opplever det som betydningsfullt å gå inn i relasjonsarbeidet med et ønske om å skape mange positive interaksjoner mellom lærer og elev.

4.1.2 Opptre som en autoritativ voksen

Relasjonsvarme er en av de to dimensjonene Baumrind (1991) snakker om i sin forskning om autoritative voksne. I Baumrinds (1991) forskning innebærer relasjonsvarme at voksne viser varme og omsorg ovenfor barnet. Baumrind's (1991) forskning er en viktig del av det teoretiske rammeverket og hvordan informantene vektlegger de ulike dimensjonene opp mot hverandre er derfor av stor interesse for denne studien. Informantene virker samstemte om at det er vesentlig med fokus på relasjonsvarme når det arbeides med elever med vedtak om spesialundervisning, men det varierer i hvor stor grad de vektlegger dette i eget relasjonsarbeid. Endre er blant informantene som vektlegger relasjonsvarme i stor grad. Han sier han i begynnelsen av sin karriere som lærer og spesialpedagog har hatt fokus på å vektlegge relasjonsvarme i større grad enn å praktisere dimensjonen kontroll i form av grensesetting og en mer autoritær lærerrolle. Endre forteller at han opplever at mange av elevene han arbeider med krever veldig mye varme og omsorg og at de må ha tillit til ham for at han i det hele tatt skal kunne komme i gang med undervisning. Samtidig forteller han også at elevene hans har behov for omsorg i form av tydelige rammer og grensesetting:

«Jeg har helt klart prioritert relasjonsvarme i starten. Det har jeg, ja. Men utfordringa er at mange av elevene jeg jobber med har sterke behov for grenser og tydelige rammer også, så det er litt vanskelig det der. Jeg tror det gjelder å liksom ha en viss balanse, for eksempel med

dagsplaner som er veldig strukturerte. Men som sagt, jeg har helt klart prioritert relasjonsvarme.»

Ingrid er også tydelig på at hun prioriterer relasjonsvarme når hun skal etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til sine elever. Hun tenker at varme og omsorg i relasjonen er avgjørende, men at det nok ser veldig ulikt ut hvordan ulike spesialpedagoger prioriterer dette i deres relasjonsarbeid. Hun forteller at hun selv prioriterer det i stor grad og begrunner det med at hun tror at tilnærmingen er avgjørende for relasjonens del og at det er en grunnleggende varme og omsorg til stede før en setter hensiktsmessige krav og forventninger:

«Hvis eleven bare møter en hard vegg som bare er streng så tror jeg det oppleves vanskelig. Da vil det jo kanskje være åpenbart hva som forventes og sånn, men du vil ikke få den samme relasjonen og dynamikken mellom lærer og eleven tror jeg.»

Samtidig er Ingrid klar på at hun opplever at det er ulikt hvordan hennes kolleger vektlegger betydningen av varme og omsorg i arbeidet med lærer-elev-relasjoner. Endre forteller at selv om han først og fremst har fokus på å vektlegge relasjonsvarme i relasjonene til sine elever, opplever han også at elevene har behov for krav, grenser og forventninger. Å finne den riktige balansen mellom å utvise varme og omsorg ovenfor elevene mens en samtidig setter hensiktsmessige grenser og forventninger er noe Endre opplever som svært utfordrende. Videre forteller Endre at han ofte har en annen inngang til relasjonsarbeidet med elever uten vedtak om spesialundervisning. Da har Endre mer fokus på å sette tydelige grenser og forventninger og er i større grad autoritær i stilen. Dette begrunner han med at han opplever at disse elevene har mindre behov for relasjonsvarme og responderer godt på en slik lærerstil. Samtidig er han nøye med å påpeke at elever uten vedtak om spesialundervisning også har behov for varme og omsorg, men at det kan fungere godt å vektlegge grenser, krav og forventninger i større grad i relasjonsarbeidet med disse elevene. Karsten forteller at han i begynnelsen av sin karriere som lærer og spesialpedagog opptrådte med en autoritær lærerstil mot alle elever. Han sier at han da forsøkte å stille tydelige krav og forventninger til alle elever, uten å nødvendigvis vise den grunnleggende relasjonsvarmen. Nå har han gått vekk fra denne lærerstilen ettersom han opplever at denne stilen gjør det vanskeligere å etablere gode relasjoner, blant annet fordi denne

stilen gjør det å komme innpå eleven og skape tillit vanskelig. Derfor har Karsten nå gått tilbake til å fokusere i større grad på relasjonsvarme i sitt relasjonsarbeid.

Mathias har et interessant syn på betydningen av *relasjonsvarme* i relasjonsarbeidet med elever med vedtak om spesialundervisning som står i motsetning til de andre informantenes tanker. Han forteller han har fått inntrykk av at å vektlegge relasjonsvarme har mye å si, men at han samtidig i sitt relasjonsarbeid er mer opptatt av dimensjonen kontroll i form av å stille krav, grenser og forventninger, også til elever med vedtak om spesialundervisning:

«Jeg har inntrykk av at relasjonsvarme har mye å si, men samtidig, blir det for mye dulling og for lite setting av krav så føler jeg ikke at det blir mye læring og egentlig bare tull. Man må jo tørre å stille litt krav. Men det er jo litt vanskelig, for man må jo ha en viss relasjon og hvis man virkelig skal kunne sette krav.»

Skolen i dag er altfor dårlig til å stille krav, synes Mathias, og gjør elevene en bjørnetjeneste for deres fremtidige skole- og arbeidsliv. Han er derfor opptatt av å stille høye krav til sine elever, spesielt når det kommer til atferd og hvordan elever skal oppføre seg mot andre:

«Jeg vil egentlig si at jeg er ganske nådeløs og hard når det kommer til elever med spesielt atferdsvansker. Hvis de ikke oppfører seg og er slemme mot andre så pleier jeg å sette de veldig på plass og snakke ordentlig til de for å få de til å slutte. Jeg synes jo det fungerer bra egentlig. Selv om det kanskje er litt mot normen for tida, så synes jeg det fungerer. De har respekt for meg hvertfall. Og jeg synes jeg stort sett har gode relasjoner med dem.»

Informantene virker tilsynelatende å ha litt ulike syn på betydningen av Baumrind's (1991) to dimensjoner *relasjonsvarme* og *kontroll*. De er alle enige om at det er verdifullt å prioritere relasjonsvarme og ha fokus på varme og omsorg i relasjonsarbeidet. De fleste forteller til og med at de bevisst prioriterer dette i relasjonene til sine elever fremfor å praktisere kontroll i form av grensesetting og tydelige krav. På en annen side forteller Mathias at han prioriterer kontroll og opplever at det både er det mest hensiktsmessige for elevene på lang sikt, men ikke minst også det mest hensiktsmessige for å etablere, utvikle og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner.

4.1.3 Elevenes medvirkning i opplæringen

Elevenes mulighet til medvirkning er noe alle informantene opplever som en betydningsfull del av relasjonsarbeidet. Alle informantene er opptatt av å legge til rette for at elevene kan få muligheten til å påvirke skolehverdagen blant annet i forbindelse med hvor deres opplæring skal foregå og hva opplæringen skal omhandle. Informantene opplever også at det å la elevene få mulighet til å medvirke er viktig for å etablere en trygg og god relasjon. Karsten forteller at han vektlegger å gi elevene mulighet til å medvirke i stor grad og at han forsøker å legge til rette for dette helt fra han møter eleven for første gang:

«For min del er det viktig i starten å høre elevens stemme, hvem er eleven, starte med de gode samtalene. Så er fokus å alltid jobbe for at eleven skal ha en god dag og at elevens stemme skal bli hørt. Jeg må finne ut hva eleven liker å gjøre, hva eleven interesser seg for og hva den ikke liker å gjøre på skolen. Så kan jeg tilpasse deretter. Hvis man ikke har noen god relasjon, så er det vanskelig å jobbe med det faglige.»

Ingrid forteller også at hun er bevisst på å la eleven medvirke i beslutninger om deres opplæring. Hun forsøker å bruke friminuttene og uformelle møter til å lære eleven å kjenne, finne ut hva de liker å gjøre på fritiden og om de føler seg trygge i skolesituasjonen. Ut fra dette kan hun tilpasse hvordan hun selv burde opptre så hensiktsmessig som mulig i relasjonen. Videre forteller hun at hun fokuserer ekstra mye på dette perspektivet når hun har med elever med vedtak om spesialundervisning å gjøre. Da ønsker hun særlig å finne ut hva slags erfaringer eleven har med skolen og hvordan eleven har det på skolen nå. Dette gjør hun for å skape tillit:

«Det er viktig å høre på hva elevene sier og jeg forsøker å ta hensyn til hva de vil hele veien, men ikke være ettergivende. Tror det er viktig for deres tillit til meg.»

Ingrid fremhever at selv om hun vektlegger å lytte til elevenes stemme og la elevene medvirke, er dette et kontroversielt tema blant lærerne på hennes skole. Hun forteller om en situasjon hun opplever som spesielt vanskelig med én av elevene hun nå har spesialundervisning med:

«Den ene eleven jeg har spesialundervisning med nå ligger kanskje 5 år bak de andre i kompetanse og fagkunnskap. Han går i syvende, men er kanskje som en andre-klassing. Vi prøver å ta han med ut på grupperom for å gjennomføre spesialundervisning, men han nekter å gå ut av klasserommet. For han er det for viktig å være en del av klassen, så han bruker all energi på å være der. Så prøver vi å få inn litt ekstra undervisning i klasserommet, men han er ekspert på å finne ut om han jobber med noe annet enn de andre. Nå hører vi på han og lar han være i klasserommet, og selv om det går utover det faglige så er han i hvert fall på skolen og jeg synes jo at det virker som han trives litt. Vi har en god relasjon, synes jeg i hvert fall.»

Ifølge Ingrid har denne eleven vist henne at det å ta hensyn til elevenes egne ønsker kan være hensiktsmessig. Hvis en ikke tar hensyn til elevens egne ønsker og bestemmer at eleven skal få opplæringen på et grupperom atskilt fra klasserommet, vil en ifølge Ingrid opptre som en autoritær lærer. Dette tenker hun kan føre til at eleven mister tilliten til deg. Dette kan igjen gjøre det vanskeligere å etablere, opprettholde og utvikle en god relasjon ifølge henne.

Mathias har også opplevd at det er gunstig å høre på elevenes egne ønsker og la elevene medvirke i deres opplæring. Han forteller om lignende erfaringer som Ingrid, nemlig at å la elevene medvirke er gunstig for relasjonen fordi det er med på å skape tillit i lærer-elev-relasjonene. I tillegg opplever Mathias at dette er gunstig for elevene med vedtaks faglige utvikling:

«Vi vil at de skal være med på å bestemme hva vi skal gjøre og hva de skal oppnå selv også, så vi ikke ender opp med å ha undervisning som ikke interesser dem og stiller krav som er helt ute å kjøre, så vi prøver å gjøre det sånn. Da kan de få et læringsutbytte av noe de synes er interessant, men som samtidig, ja, krysser innom flere kompetansemål da. Dette synes vi fungerer godt, at de får være med å bestemme litt. Jeg føler det for det faglige, men i hvert fall for relasjonen. Da føler de seg hørt, og det skaper tillit kanskje.»

Endre mener også at det er gunstig for den faglige utviklingen, men ikke minst også for relasjonens del, å tilpasse opplæringen til elever med vedtak om spesialundervisning ut fra elevenes ønsker. Dette er noe Endre legger til rette for spesielt i begynnelsen når han forsøker å etablere en relasjon til en elev han akkurat har møtt. Han tenker at dette er en god inngang for å styrke relasjonen, ettersom det er gode muligheter for at elevene da opplever at deres egne ønsker blir ivaretatt. Dette kan skape tillit og trygghet. Endre forteller at denne praksisen innebærer at han ofte ender opp med å legge matematikk-undervisning inn i dataspillet *Minecraft*, eller at han legger engelsk-undervisning for fotballinteresserte elever inn i konsoll-spillet *FIFA*. Han forsøker å bruke friminutt eller annen ledig tid til å kartlegge elevenes ønsker. Endres tanker om betydningen av å ta hensyn til elevenes egne ønsker og la dem medvirke i egen skolehverdag oppsummeres i dette sitatet:

«Det aller viktigste synes jeg, er at elevene skal føle seg hørt. Man skal ta ting de sier på alvor, eller deres stemme skal bli tatt på alvor, og at man forsøker så langt det går å ivareta alle elevers behov selv om det kan være utfordrende i en gruppe, men at man ja litt som jeg sa i stad, ivaretar elevenes interesser og skaper litt åpenhet om det innad i et klasserom. Det høres veldig pent ut og er vanskelig å gjennomføre, men det er nøkkelen tror jeg.»

Karsten forteller om et eksempel på hvordan han legger til rette for elevmedvirkning i praksis. Dersom eleven forteller at hen helst vil være i klasserommet når hen egentlig skulle hatt spesialundervisning på et grupperom med han, så forteller Karsten at han hører på eleven og etterfølger hens ønske. Konkret forteller han at han alltid spør eleven og forsøker å finne ut av hva eleven ønsker i forkant av hver time med spesialundervisning:

«Jeg forsøker først og fremst å spørre elevene. Og høre på elevens stemme. (...). Og trygge eleven på at hvis det er faglig tilrettelegging du vil ha skal du få det, hvis du vil være i klassen skal du få oppgaver som er bra for deg der, og hvis du trenger en pause sier du i fra om det. Det jeg prøver å få frem er at man hele tiden hører med eleven sånn at han føler han blir hørt. Og så tilrettelegger man ut fra elevens ønsker.»

Alle informantene er tydelige på at de vektlegger elevenes egne ønsker og meninger, og de vektlegger dermed deres mulighet til medvirkning i opplæringen og lærer-elev-relasjonene i stor grad. I daglige interaksjoner med elevene og i undervisningen forsøker de å ta hensyn til elevenes egne meninger.

4.1.4 Hvordan arbeid med lærer-elev-relasjoner kan fremme inkluderende opplæring

Informantene hadde mange interessante erfaringer og perspektiver om deres relasjonsarbeids betydning for elever med vedtak om spesialundervisnings inkluderende opplæring. Når det gjelder betydningen av en god lærer-elev relasjon for elevens inkluderende opplæring, forteller Karsten at han opplever denne som betydningsfull.

Han trekker frem et viktig aspekt fra elevens perspektiv. Han tenker at dersom eleven har en god relasjon til deg som spesialpedagog og lærer, så vil eleven da sannsynligvis være trygg på deg og ha tillit til deg som voksenperson. Han forteller også at jo bedre relasjon han har med en elev, jo mer opplever han at eleven har tillit til han som lærer. Karsten og Endre mener at dette kan føre til at når de gir råd til elevene som skal bidra til inkluderende opplæring, så blir disse rådene i større grad tatt på alvor. Endre trekker frem et konkret eksempel på et slikt tilfelle. Han har mange elever med betydelige utfordringer sosialt, som ofte kan tenke seg å være på et grupperom atskilt fra resten av klassen. Endre vet at det kan være hensiktsmessig for disse elevene å være i klasserommet og ta del i den sosiale samhandlingen som foregår der, med tanke på deres mulighet til å utvikle elev-elev-relasjoner. Derfor forsøker han å gi disse elevene råd om å være mest mulig i klasserommet sammen med de andre, samtidig som han til syvende og sist tar hensyn til elevenes egne ønsker og meninger om dette. Han mener det vil være gunstig for deres relasjoner til medelever og deres mulighet til inkluderende opplæring å være mest mulig i klasserommet. I dette sitatet påpeker Endre hvorfor han mener relasjonsarbeidet med fokus på lærer-elev-relasjon kan være med på å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Dette reflekteres i dette sitatet:

«Jo bedre relasjon jeg har med en elev, jo mer veier min stemme hvis jeg påpeker at eleven burde være i klasserommet for eksempel i stedet for å gå på et grupperom. Så her har man jo også en viktig grunn til å jobbe med gode lærer-elev relasjoner.»

4.1.5 Oppsummering

Informantenes betraktninger omkring hvordan de arbeider med å etablere, utvikle og opprettholde lærer-elev-relasjoner tyder på at de er svært opptatt av at det er lærerens ansvar å etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til elevene. De opplever at det er et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev, der det er læreren som til syvende sist har det største ansvaret for relasjonen. Dette innebærer også at læreren har mest makt i relasjonen. Dersom noe ikke fungerer i relasjonen, er det læreren sitt ansvar å gjøre nødvendige justeringer slik at relasjonen kan opprettholdes. Enkelte av informantene trekker frem at det er gunstig å fokusere på og skape flest mulig positive interaksjoner mellom lærer og elev. Flere av informantene er også samstemte i at det i relasjonsarbeidet med elever med vedtak om spesialundervisning kan være gunstig å i størst grad vektlegge å vise varme og omsorg til fordel for å fokusere mest på grensesetting og kontroll. Ifølge informantene er dette avgjørende for å etablere relasjoner til elevene og dermed komme i posisjon til å stille hensiktsmessige krav og forventninger til dem. Samtidig er den ene av informantene mer opptatt av å vektlegge krav og forventninger i sitt relasjonsarbeid. Han mener at det er til elevenes beste at de blir stilt krav og forventninger til så tidlig som mulig, og han mener også at dette fører til at de respekterer han i større grad og dermed til en bedre relasjon. Når det kommer til det siste undertemaet i kategorien *lærer-elev-relasjon, elevenes medvirkning i opplæringen*, er informantene samstemte om at det er svært viktig å legge til rette for at elevene kan medvirke i egen opplæring. De mener at dette er med på å skape tillit ettersom elevene da føler at de blir hørt. Dette vil være gunstig for lærer-elev-relasjonen. Samtidig fremhever noen av informantene at de også opplever at dersom elevene får medvirke i hva deres faglige opplæring skal bestå av, vil dette være gunstig for deres faglige utvikling fordi de da blir mer motiverte og ivrige til å lære.

Når det gjelder relasjonsarbeidet med fokus på lærer-elev-relasjoners betydning for elever med vedtak om spesialundervisnings inkluderende opplæring, opplever informantene at relasjonsarbeidet har betydning fordi det kan bidra til at eleven får tillit til deg som voksenperson, spesialpedagog og lærer. Denne tilliten øker sjansene for at den hensiktsmessige veiledningen når det kommer til hvordan elevene med vedtak om spesialundervisning kan få inkluderende opplæring blir tatt på alvor. Denne hensiktsmessige veiledningen kan eksempelvis være veiledning når det kommer til hvem eleven med vedtak burde være på gruppe med på gruppeprosjekter, når de bør delta og når de ikke bør delta i ordinær opplæring, samt hvordan de bør oppføre seg og være mot andre. Ifølge informantene vil deres veiledning dersom de har klart å etablere gode lærer-elev-relasjoner veie og bety mer for elevene. Informantene vurderer at dersom deres hensiktsmessige veiledning blir fulgt vil dette igjen bidra positivt for elevene med vedtak om spesialundervisnings inkluderende opplæring.

4.2 Hvordan arbeider spesialpedagogene med elev-elev-relasjoner for å fremme en inkluderende opplæring?

Det andre aspektet av spesialpedagogenes relasjonsarbeid denne studien undersøker er hvordan spesialpedagogene arbeider med å legge til rette for at elever kan utvikle relasjoner til sine medelever. Samtidig søker studien å undersøke hvordan dette relasjonsarbeidet kan fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. I denne delen av kapitlet presenteres informantenes erfaringer og perspektiver knyttet til dette. Delkapitlet er strukturert i fire deler, *4.2.1 gi elevene muligheten til å være en del av det sosiale klassefellesskapet*, *4.2.2 tilpasse læringsaktiviteter slik at alle elever kan delta*, *4.2.3 alternative læringsarenaer* og *4.2.4 hvordan arbeid med elev-elev-relasjoner kan fremme inkluderende opplæring*.

4.2.1 Gi elever muligheten til å ta del i det sosiale klassefelleskapet

I intervjuene søkte jeg et innblikk i informantenes erfaringer knyttet til hvordan de arbeider med å tilrettelegge for at elever kan etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til sine medelever, og om dette relasjonsarbeidet fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Flere av informantene opplever det som ønskelig at elever med vedtak er mest mulig i klasserommet sammen med sine medelever. Karsten er blant dem som vektlegger at elevene han har spesialundervisning med er mest mulig i klasserommet med sine medelever. Han forteller at mennesker tross alt er sosiale vesener og at han opplever at alle har behov for å være sammen med sine jevnaldrende. Han forsøker derfor å legge til rette for at elevene med vedtak om spesialundervisning kan være mest mulig i klasserommet:

«Da får elevene øve på sosiale ferdigheter og få øving i å mestre det. Jeg tenker jo at det å være med mennesker og det å oppleve å bli sett og hørt og inkludert er viktig. Da kan man føle seg som en del av en gruppe og kanskje føle at man lærer mer av det sosiale for man får jo da trening i sosial samhandling. Kanskje det fører til bedre relasjoner. Da er det lettere å trives for eleven tenker jeg, og dermed blir det også lettere for min del å komme i posisjon til faglig læring.»

Samtidig er Karsten klar på at han vektlegger elevmedvirkning i svært stor grad også. Dersom en elev ikke ønsker å være i klasserommet, men ha spesialundervisningen sin atskilt på et grupperom, så hører Karsten på eleven. Selv om han vet hvor betydningsfullt det er å være i klasserommet, tvinger han ingen elever til å være der.

Ingrid sier også at hun opplever det som viktig at elevene med vedtak er mest mulig i klasserommet, slik at de kan delta i det sosiale samspillet som foregår der og etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til medelevene. Ingrid begrunner dette med at om klassen for eksempel har sett en filmsnutt i timen eller lekt en morsom lek i friminuttene, blir det ofte snakk om dette i etterkant. Da er det viktig at elevene med vedtak også var til stede da dette skjedde, slik at de ikke faller utenfor, sier Ingrid. Endres opplevelse av temaet samsvarer i stor grad med opplevelsene Ingrid og Karsten forteller om. Han fokuserer på å legge til rette for at elevene med

vedtak kan delta i den ordinære undervisningen så ofte som mulig. Endre har elever med vedtak om spesialundervisning som liker å være ute på grupperom. Han forteller at selv om han til syvende og sist tar hensyn til deres egne ønsker og meninger, oppfordrer han dem til å være inne i klasserommet så mye som mulig:

«Jeg veit hvor viktig det er for relasjonen til de andre, så jeg vil ha dem mest mulig der. Så er vi veldig bevisste på for eksempel hvilke læringspar vi setter sammen når de først er i klasserommet og vi har stasjonsundervisninger i norsk og matte. Og da prøver vi å matche folk som kan gå sammen bra sosialt sånn at de kan utvikle en relasjon. Vi forsøker jo til en viss grad å tenke på det faglige nivået også, men det kommer i andre rekke for oss. Jeg tror å gjøre det på denne måten kan føre til at elevene med vedtak vil være mer i klasserommet. Og det er jo det vi egentlig ønsker.»

I likhet med de tre andre informantene er Mathias enig i at det er svært viktig for elevene med vedtak om spesialundervisning at de er mest mulig i klasserommet. Han er derimot mer ambivalent enn de andre til om dette er den rette måten å gjøre det på. Mathias opplever ofte at han ikke får gjennomført spesialundervisningen på en hensiktsmessig måte dersom elever med vedtak er i klasserommet. Han synes at det å være i klasserommet i noen tilfeller kan hemme deres faglige utvikling i så stor grad at han opplever at han egentlig burde ta dem ut av klasserommet når han har spesialundervisning. Samtidig forteller han at han er klar over at det er svært viktig for deres mulighet til å utvikle relasjoner til sine medelever at de er i klasserommet, så han forsøker å ta dem ut av klasserommet så sjeldent som mulig.

4.2.2 Tilpasse læringsaktiviteter slik at alle elever kan delta

Informantene er enige om at det for elev-elev-relasjonens skyld er viktig for elevene med vedtak om spesialundervisning å være mest mulig i klasserommet. De er også reflekterende om hvordan de konkret burde tilpasse undervisningen slik at elevene med vedtak om spesialundervisning kan få et godt faglig utbytte samtidig som de utvikler relasjoner til sine medelever. Karsten forteller blant annet at det nesten alltid, uavhengig av elevens faglige nivå, er mulig å tilpasse oppgaven i

et gruppearbeid slik at eleven med vedtak om spesialundervisning også kan samarbeide med medelevene:

«Det er veldig mange små justeringen man kan gjøre der altså. Da må man ta utgangspunkt i hva opplegget er og så må man se om det er noe her som kan passe eleven. Så tror jeg det er viktig å fortelle eleven at dette her tror jeg det kan være fint for deg å være med på, men selvfølgelig ikke glemme elevens egne meninger oppe i det hele. Jeg tenker man hele tiden skal ha fokus på det, hele tiden tenke på hvordan jeg kan tilpasse dette innholdet etter elevenes forutsetninger slik at eleven kan være med i vanlig undervisning. Da kan man sørge for at elevene lærer faglig og er inkludert i klassen.»

Mathias forteller om et konkret system de bruker ved hans skole for å tilpasse undervisningen slik at den passer for elever på ulikt faglig nivå. Selv om Mathias ønsker å ta elevene med vedtak ut for deres spesialundervisning, forteller han at han synes dette systemet fungerer godt når elevene med vedtak deltar i ordinær opplæring. Dette er et interessant system de bruker i undervisningen når de har gruppeoppgaver og sørger for at elever på ulikt faglig nivå kan jobbe med samme oppgave. Dette systemet innebærer nivådeling som et pedagogisk differensierings-tiltak. Mathias forteller at dette systemet gjør at alle elever kan være i klasserommet og samarbeide om et gruppeprosjekt. Han opplever dette systemet som en svært gunstig måte å gjøre det på ettersom elevene med vedtak om spesialundervisning nå kan samarbeide med medelevene. Dette kan ifølge Mathias bidra til at elevene utvikler gode relasjoner til hverandre.

Ingrid synes det er viktig for elevene med vedtak at de vet hva medelevene deres arbeider med og at de til en viss grad lærer om det samme og hører om de samme begrepene. Selv om hun forteller at skolen hun arbeider på ikke har laget et konkret system for hvordan de skal differensiere opplæringen slik at elever med vedtak om spesialundervisning kan delta på linje med medelevene, er hun selv svært bevisst på å legge til rette for dette. Hun forsøker å legge til rette for at elevene med vedtak får spesialundervisning med utgangspunkt i det medelevene arbeider med. Dersom medelevene lærer om et tema, bør elevene med vedtak om spesialundervisning også lære om dette temaet, men på sitt nivå. Da legges det til rette for at

elevene arbeider med noe av det samme, og dette vil ifølge Ingrid være gunstig for elevene med vedtak ettersom de nå til en viss grad vil kunne delta i diskusjoner om læringstoffet i friminutt og etter skoletid. Dersom de ikke hadde lært om det samme ville dette blitt vanskelig og dette ville også ifølge Ingrid begrenset elevene med vedtaks mulighet til å etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til sine medelever.

Når det gjelder hvordan Endre arbeider med å tilrettelegge for at alle elever kan delta i gruppeoppgaver sammen med sine medelever har hans skole en interessant vinkling på den problemstillingen. Endre kan fortelle at de ved noen anledninger legger opp til gruppearbeid som tar utgangspunkt i eleven med vedtak om spesialundervisning sine interesser og faglige nivå. Ofte kan et slikt gruppeprosjekt gå ut på at elevene skal bygge en by i spillet *Minecraft* med utgangspunkt i noen kriterier. På disse gruppeprosjektene deltar også elever som er på et høyere faglig nivå enn eleven med vedtak, men Endre forteller at de har sett at det ofte underveis og i etterkant av disse prosjektene oppstår nye elev-elev relasjoner:

«Plutselig er det jo noen som finner ut at her er det jo en som har samme interesser som meg! Og det er jo det vi ønsker med å gjøre det på denne måten.»

Endre understreker at dette er noe de ikke kan gjøre i alle gruppeprosjekter, ettersom det blant annet kan begrense elevene uten vedtaks faglige utvikling. Samtidig har Endre og hans kolleger sett at dette er svært gunstig for alle elevers mulighet til å utvikle elev-elev relasjoner, så de forsøker å legge til rette for dette når de anser det som hensiktsmessig.

4.2.3 Alternative læringsarenaer

Et interessant funn fra intervjuene er at noen av informantene vektlegger alternative læringsarenaer som en betydningsfull arena i arbeidet med å legge til rette for at elever kan utvikle elev-elev-relasjoner. Ifølge Endre kan alternative læringsarenaer innebære at noen elever eller hele klassen i fellesskap drar på friluftslivs-turer eller arrangerer aktivitetsdager med ulike fokus. Ingrid snakker også om alternative læringsarenaer og hun forteller at hun så ofte som

mulig forsøker å arrangere aktivitetsdager med ulikt fokus i løpet av året. På disse aktivitetsdagene kan fokus for Ingrid også være friluftsliv, men det kan også være at hele klassen drar på besøk til et museum eller lignende. Det Ingrid og Endre opplever som gunstig ved å tilrettelegge for alternative læringsarenaer, er at en slik praksis gir elever, og spesielt elever med vedtak om spesialundervisning, muligheter til å utfolde seg på andre områder enn de får i den tradisjonelle skolehverdagen. Elever med vedtak om spesialundervisning er elever som kan ha utfordringer både faglig og sosialt. Alternative læringsarenaer gir disse elevene andre muligheter til å hevde seg og oppleve mestring enn det den tradisjonelle skolehverdagen gjør. Endre forteller om et konkret eksempel fra en friluftslivsdag hans skole gjennomførte i høst, der en av hans elever med vedtak fikk i oppgave å lære noen av de andre elevene å lage bål. I dette tilfellet fikk eleven brukt sine mange erfaringer med å være ute og bruke naturen og fikk vist hvor mye kunnskap han faktisk innehar for de andre elevene. Dette er ikke noe denne eleven nødvendigvis får muligheten til i den tradisjonelle skolehverdagen. Endre hevder at dette var gunstig for eleven fordi han fikk muligheten til å hevde seg i en læringsaktivitet og være den som ledet an. Dette, i kombinasjon med prosessen med å gjennomføre læringsaktiviteten sammen medelever bidro ifølge Endre positivt i elevens mulighet til å utvikle medeleversrelasjoner. Ingrid forteller at hun oppfordrer foreldrene til elevene hun har til å arrangere ulike treff i løpet av året. Dette er arenaer der elevene kan se hverandre på andre måter enn de gjør i den tradisjonelle skolehverdagen og dette vil også ifølge Ingrid bidra positivt i elevenes muligheter til å etablere og opprettholde relasjoner til hverandre.

4.2.4 Hvordan arbeid med elev-elev-relasjoner kan fremme inkluderende opplæring

De fleste informantene er klare på at de først og fremst opplever deres relasjonsarbeid med fokus på elev-elev relasjoner som betydningsfullt i arbeidet med å fremme elever med vedtak om spesialundervisnings inkluderende opplæring. Ingrid understreker flere ganger i samtalen at hun opplever at noe av det viktigste for at elevene med vedtak skal oppleve en inkluderende opplæring er at de har gode og trygge relasjoner til sine medelever. For henne er det derfor sentralt å arbeide aktivt med å legge til rette for at elever kan etablere og opprettholde relasjoner til sine medelever slik at de kan oppleve inkluderende opplæring. Karsten beretter om lignende

erfaringer som Ingrid. Han opplever at alle elever har et sterkt behov for å ha meningsfulle og gode relasjoner til sine jevnaldrende. Han hevder at det å være en del av et fellesskap, samt å oppleve å bli sett og hørt er viktig for å føle seg inkludert. Karsten hevder også at det er gunstig for elevenes mulighet til å ha inkluderende opplæring at de får flest mulig erfaringer i sosial samhandling. Dette mener han legges best til rette for gjennom at de faktisk tar del i sosial samhandling. På bakgrunn av dette opplever Karsten at det å aktivt arbeide for å gi elever mulighet til være med sine medelever og dermed etablere elev-elev-relasjoner virker fremmende for deres inkluderende opplæring. Karsten vektlegger derfor dette i hans arbeid med elever med vedtak om spesialundervisning.

Mathias opplever også at dersom elever har gode relasjoner til sine medelever, så føler de seg inkludert. Han har derfor fokus på å skape gode klassemiljøer i sitt arbeid og mener dette er nøkkelen til at alle skal føle seg inkludert og at de har en inkluderende opplæring. Mathias hevder at dette er et kontinuerlig arbeid som en som lærer må ha fokus på hver eneste dag. Endre tenker også at et generelt godt klassemiljø er sentralt for å fremme inkluderende opplæring for elever. Han forteller i tillegg om en konkret metode de anvender på hans skole for å legge til rette for nettopp dette. På Endres skole er skoleåret inndelt i temauker og noen uker i løpet av året er fokuset for disse ukene nettopp inkludering. Da kan elevene få i oppgave å arrangere vennegrupper og treff sammen med medelevene, eller skrive et fint brev til en medelev. I denne perioden gjør klassen i skoletiden ofte også noe hyggelig sammen. Endre forteller at lærerne i denne perioden har et ekstra sterkt fokus på å forsterke den positive atferden elevene utviser ovenfor hverandre. Det innebærer at dersom elevene for eksempel hjelper hverandre med å løse en oppgave eller sier noe hyggelig til hverandre, forsøker læreren å forsterke denne atferden gjennom å gi mye ros, slik at en øker sjansene for at det skjer igjen. Dersom dette skjer ofte vil dette ifølge Endre føre til et bedre klassemiljø, bedre elev-elev relasjoner og virke fremmende for inkluderende opplæring for elever. Endre belyser dette i dette sitatet fra min samtale med han:

«Elevene har et ønske om å fungere sammen og ha gode opplevelser sammen, så hvis vi klarer å forsterke det gode som skjer tror jeg det øker sjansene for dette. Da får de kanskje mer motivasjon og får det gøyere på skolen, og en sterkere følelse av å være inkludert. Det vil jo kanskje føre til bedre læring også»

4.2.5 Oppsummering

Informantenes opplevelser knyttet til forskningsspørsmålene om hvordan spesialpedagoger bør legge til rette for at elever kan etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til sine medelever tyder på at informantene i stor grad vektlegger at elevene med vedtak får muligheten til å være så mye som mulig sammen med sine medelever. Dette legger de til rette for gjennom å oppfordre elever til å ha spesialundervisningen i klasserommet i stedet for på et grupperom atskilt fra resten av klassen. Flere av informantene forteller at de er bevisst dette fordi det sørger for at elevene med vedtak får flest mulig erfaringer med sosial samhandling og muligheter til å etablere og utvikle relasjoner til medelever, selv om dette i enkelte tilfeller kan gå utover elevene med vedtaks faglige utvikling. Informantene er i den forbindelse opptatt av å tilpasse opplæringen gjennom pedagogisk differensiering slik at elever med vedtak kan samarbeide med medelever i læringsaktiviteter på en hensiktsmessig måte. Dette gjøres for eksempel gjennom å tilpasse læringsaktiviteter slik at eleven med vedtak får oppgaver i prosjektet tilpasset sitt nivå, mens de faglig sterkere elevene får oppgaver i prosjektet som er tilpasset deres nivå. Da kan alle elever samarbeide, og dette vil ifølge informantene være gunstig for at elever kan utvikle relasjoner til hverandre. I noen tilfeller gjøres det også gjennom å lage prosjekter med utgangspunkt i eleven med vedtak sine interesser og faglige nivå. Informantene snakker også om å ta i bruk alternative læringsarenaer for at elevene med vedtak kan hevde seg på andre områder enn de får muligheten til i den tradisjonelle skolehverdagen. Dette er ifølge noen av informantene en god arena der alle elever kan utfolde seg og etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til sine medelever.

Når det gjelder om spesialpedagogenes relasjonsarbeid med fokus på elev-elev-relasjoner virker fremmede for elevene med vedtak om spesialundervisnings inkluderende opplæring, er informantene klare på at de opplever elev-elev-relasjoner som svært betydningsfulle. De hevder at for at elever skal føle seg inkludert og ha en inkluderende opplæring er det avgjørende at de har gode relasjoner til medelevene, og at de føler seg sett, hørt og forstått. Informantene opplever

derfor at det er svært viktig at de i sitt relasjonsarbeid har fokus på å la elevene etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til medelever.

4.3 Inkluderende opplæring

En svært viktig del av min studie er å undersøke om spesialpedagogenes relasjonsarbeid er med på å fremme elevers inkluderende opplæring, med et spesielt fokus på elever med vedtak om spesialundervisning. I den forbindelse søkte jeg å undersøke hva spesialpedagogene tenkte om inkluderende opplæring, samt deres erfaringer med deres relasjonsarbeids betydning for elevers inkluderende opplæring.

4.3.1 «Å ha en inkluderende opplæring handler om å være en del av klassefellesskapet»

En viktig forutsetning for å kunne diskutere om informantenes relasjonsarbeid virker fremmende for elever med vedtak om spesialundervisnings inkluderende opplæring, er å ha en formening om hva informantene tenker at *inkluderende opplæring* innebærer. Haug (2014) forstår inkluderende opplæring som et fenomen bestående av fire ulike dimensjoner: *å øke fellesskapet, å øke deltakelse, å øke demokratisering (medvirkning) og å øke utbyttet*. I mine intervjuer med informantene søkte jeg et innblikk i deres forståelse av begrepet *inkluderende opplæring*. For Ingrid er inkluderende opplæring ensbetydende med at elever først og fremst så ofte som mulig er en del av klassefellesskapet, men også at alle elever har en følelse av at de faktisk er en del av klassefellesskapet. Ingrid opplever dette som en stor utfordring i hennes arbeid som lærer, for som hun selv sier:

«Hvordan skal jeg liksom kunne vite at eleven faktisk føler seg inkludert selv om jeg tror den er det?»

Karsten ser i tillegg på å være inkludert i klassefellesskapet og oppleve inkluderende opplæring som et resultat av at elevene føler at deres stemme blir hørt og at en som menneske blir sett. Samtidig tenker Karsten, i likhet med Ingrid, at det å være inkludert i klassefellesskapet først og fremst innebærer at eleven sitter med følelsen av «å være en del av gjengen,-» og klassefellesskapet. Endre og Mathias snakker også om lignende forståelser av inkluderende opplæring. Samtidig trekker de frem andre interessante forståelser av inkluderende opplæring. Endre vektlegger at elevene føler at deres behov og interesser blir ivaretatt i fellesskapet på lik linje med de andre som en forutsetning for inkludering, mens Mathias forteller om en opplevelse av at det også er en faglig komponent i det å oppleve en inkluderende opplæring. Ifølge Mathias må elevene føle at de lærer om det samme som medelevene sine for å oppleve inkluderende opplæring og at de er inkludert i klassefellesskapet. I tillegg hevder Mathias at elevene også må oppleve at de mestrer det de lærer. Mathias' forståelse av inkluderende opplæring og det å være inkludert i klassefellesskapet oppsummeres i dette sitatet:

«Nei, altså, jeg tenker jo at det å være inkludert både er sosialt og faglig. Man blir sett, hørt og respektert. Og ikke minst forstått. Så har man også venner å være med og folk å støtte seg til. Men så må man også kanskje føle at man lærer det de andre lærer og ikke minst også mestre det. Så inkludering er jo ganske komplisert i grunn.»

Det er konsensus blant informantene om at de opplever at *inkluderende opplæring* handler om å være en del av fellesskapet. Endre og Mathias trekker frem at inkluderende opplæring også handler om at elevene må føle at deres behov og interesser blir ivaretatt, samtidig som de også må føle at de lærer om, og mestrer, det samme som medelevene.

4.3.2 Oppsummering

Informantenes opplevelser av hva *inkluderende opplæring* innebærer samsvarer i stor grad med hverandre. De forteller at de opplever at for at elever skal ha inkluderende opplæring er de nødt til å bli sett, hørt og forstått, samtidig som de må sitte med en følelse av at de er inkludert i klassefellesskapet. En av informantene snakker i tillegg om at det er av betydning at elevene med

vedtak føler at de lærer om det samme som sine medelever og at de mestrer det de lærer. Sammenliknet med Haugs (2014) forståelse av *en inkluderende opplæring*, som inneholder de fire dimensjonene å *øke fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbyttet*, kan det uansett se ut til at mange av informantene har en smal forståelse av begrepet *inkluderende opplæring*.

5 Drøfting

Dette kapitlets hensikt er å drøfte studiens funn og resultater. Studiens resultater ble presentert i forrige kapittel og jeg vil i dette kapitlet drøfte disse i lys av studiens teoretiske rammeverk, med den hensikt å utvikle ny innsikt og kunnskap på forskningsfeltet, med utgangspunkt i min overordnede problemstilling:

Hvordan kan spesialpedagogers relasjonsarbeid fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning?

Kapitlet er strukturert i tre delkapitler med utgangspunkt i tematiske trekk ved informantenes erfaringer og teoretiske perspektiver. Hvordan denne struktureringen ble gjennomført er det gjort nøye rede for i *kapittel 3 – metode*. I hvert delkapittel vil mønstre fra informantenes betraktninger bli drøftet i lys av studiens teoretiske rammeverk. Med utgangspunkt i drøftingene, foreslår jeg hvordan spesialpedagoger kan arbeide med relasjoner på en måte som fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning.

5.1 Hvordan arbeide med lærer-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring?

I dette delkapitlet vil jeg diskutere og foreslå hvordan lærere og spesialpedagoger kan arbeide med lærer-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring. Delkapitlet er strukturert i fire deler.

5.1.1 Arbeide for å skape positive interaksjoner mellom lærer og elev

Hattie (2009) konkluderer i sin metastudie «Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement» at gode lærer-elev-relasjoner er den viktigste enkeltfaktoren for elevers trivsel, læring og utvikling i skolen. Pianta, Hamre & Allen (2012) underbygger Hattie's perspektiv ved å hevde at gode lærer-elev relasjoner er en svært viktig faktor for barn og unges trivsel og utvikling i skolen. I tillegg konkluderer Bergem (2015) med at *«lærer-elev-relasjonen er grunnlaget for all pedagogisk praksis.»* Spurkeland (2011) forteller at gode lærer-elev-relasjoner er svært betydningsfulle for at elever skal kunne oppleve et inkluderende læringsmiljø. Hvordan lærere og spesialpedagoger burde arbeide for å etablere, opprettholde og utvikle gode lærer-elev-relasjoner blir derfor et betydningsfullt spørsmål alle lærere og spesialpedagoger må ta stilling til. Så, hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å etablere, utvikle og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner? Informantene i studien er alle samstemte om at de opplever gode lærer-elev-relasjoner som betydningsfullt og av stor verdi for elevers trivsel, motivasjon og læring på skolen. De er også klare på at etablering og utvikling av lærer-elev-relasjonen er lærers ansvar og begrunner dette med at de opplever at det er et asymmetrisk forhold i relasjonen. Roland (2021) underbygger perspektivet ved å hevde at det i en lærer-elev-relasjon alltid er lærer som har mest makt. Ifølge Juul og Jensen (2003) vil det i alle tilfeller være lærers ansvar å skape en god relasjon til eleven og fremstå som en betydningsfull voksen. Opplæringsloven (1998, §1-1) er også klar på at skolen har et viktig ansvar for å møte alle elever med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst.

Informantene opplever gode lærer-elev-relasjoner som svært viktige for at elever skal trives på skolen. Karsten og Ingrid hevder at et av de mest sentrale aspektene i deres arbeid med lærer-elev-relasjoner er å gå inn i arbeidet med en bevissthet om at det i en lærer-elev-relasjon

alltid er de som lærere og voksenpersoner som har hovedansvaret for å utvikle relasjonen. Derfor forsøker de å arbeide for å skape mange positive interaksjoner mellom lærer og elev. Dette er i tråd med Opplæringsloven (1998, §1-1), samt Utdanningsdirektoratet (2020), som skriver at det er læreren som har ansvaret for at relasjonen mellom lærer og elev skal fungere positivt. I rollen som klasseleder vil det alltid være læreren som har mest makt. Elevene vil dermed i stor grad påvirkes av hvordan læreren oppfører seg i ulike situasjoner og interaksjoner med dem. Karsten og Ingrid forsøker å skape mange positive interaksjoner med elevene gjennom å ta hensyn til deres meninger og vise varme og omsorg. Deres praksis er i tråd med Baumrinds (1991) beskrivelse av responderende voksne. Deres praksis er også i tråd med Mead's (1934) speilingsteori som hevder at kvaliteten på responser og ulike interaksjoner fra voksen rettet mot barn er svært viktig blant annet for barnets utvikling. Hart og Schwartz (2009) underbygger perspektivet og argumenterer for at gode lærer-elev-relasjoner ofte oppstår som konsekvens av mange ulike positive interaksjoner mellom lærer og elev. Utdanningsdirektoratet (2020) skriver at det skal stilles store krav til hvordan læreren opptrer i interaksjoner med elevene og disse kravene skal inneholde at læreren skal behandle elevene med respekt og velvilje, og alltid opptre på en høflig, vennlig og respektfull måte. Ingrid forteller at hun er bevisst det ansvaret hun har for at lærer-elev-relasjonen skal fungere og opplever at det er av betydning hvordan hun opptrer i ulike interaksjoner med elevene sine. Hun hevder at ettersom læreren har mest ansvar for relasjonen, så medfører det at læreren må opptre som rollemodell og forbilde. Når læreren står i klasserommet, har læreren et «publikum» og må derfor tenke på hvordan hen opptrer i interaksjoner med elevene. Lærerens kommentarer, undervisningsmåte og responser vil ifølge Ingrid være av betydning for om hen evner å etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til elevene.

Med utgangspunkt i Karsten og Ingrids erfaringer med at det er av betydning å være bevisst det ansvaret lærer har for at relasjonen mellom lærer og elev skal fungere, vil det kunne argumenteres for at det er en forutsetning at alle lærere og spesialpedagoger arbeider med en grunnleggende bevissthet om at det er de som har ansvaret for relasjonen. Samtidig kan det argumenteres for at lærere og spesialpedagoger bør ha kunnskap om hvordan de kan kommunisere på en anerkjennende måte ovenfor elevene, slik at positive interaksjoner kan oppstå. Dette argumentet finner støtte i Mead's (1934) speilingsteori som sier at kvaliteten på

responser og ulike interaksjoner fra lærer rettet mot elev er av stor betydning for elevens utvikling. Hart og Schwartz (2009), samt Wubbels (2015), argumenterer for at gode lærer-elev-relasjoner ofte oppstår som konsekvens av mange ulike positive interaksjoner mellom lærer og elev. Dette underbygger også argumentet. Hvordan læreren opptrer ovenfor elevene vil være av stor betydning. En praksis lik Karstens og Ingrids, ved å opptre som en responderende voksen i tråd med Baumrind (1991) kan i den forbindelse tenkes å være en gunstig praksis. Å opptre som en responderende voksen kan gjøres ved å ta hensyn til elevenes meninger, høre på «elevens stemme» og vise varme og omsorg. Dersom alle lærere og spesialpedagoger har kunnskap om at det er betydningsfullt å være bevisst ansvaret de har for lærer-elev-relasjonen, samt hvordan de kan kommunisere på en anerkjennende måte, kan det tenkes at lærere og elever får mange positive interaksjoner sammen. Mange positive interaksjoner vil føre til gode lærer-elev-relasjoner (Hart & Schwartz, 2009; Wubbels, 2015). Gode lærer-elev-relasjoner vil igjen være av betydning for å fremme et inkluderende læringsmiljø og inkluderende opplæring for elever (Hattie, 2009; Spurkeland, 2011).

5.1.2 Opptre som en autoritativ voksen

Det er konsensus blant informantene om at det er av betydning å opptre som autoritativ voksen for å fremme utvikling av gode lærer-elev-relasjoner og dermed også inkluderende opplæring. Samtidig gir informantene Baumrind's dimensjoner ulik grad av betydning.

Prioritere relasjonsvarme for å skape tillit og gode lærer-elev-relasjoner

Baumrind (1991) argumenterer i sin forskning for at *den autoritative voksenrollen* er den gunstigste rollen å innta i arbeid som lærer. Den autoritative læreren opptrer med en gunstig balanse mellom de to dimensjonene relasjonsvarme og kontroll. En autoritativ lærer er en lærer som stiller høye krav til barna, men som samtidig evner å vise relasjonsvarme. Dimensjonen relasjonsvarme innebærer ifølge Baumrind (1991) å vise varme og omsorg til barnet og handler om å respondere på og vise sensitivitet til det enkelte barns behov. Voksne som viser høy grad av

relasjonsvarme i relasjonsbyggingen betegnes av Baumrind som responderende voksne. Dette er som nevnt voksne som er varme, åpne i kommunikasjonen, sensitive og som evner å sette seg inn i barnets perspektiv. Flere av studiens informanter forteller at de i stor grad er opptatt av å vise varme og omsorg i møter med elevene, gjennom blant annet å vise at de bryr seg om elevenes interesser og ta hensyn til deres meninger i skolehverdagen. Karsten forteller at han eksempelvis tar hensyn til om eleven ønsker å ha spesialundervisning på et grupperom atskilt fra klassen eller ikke. Endre forteller at han bevisst prioriterer relasjonsvarme over kontroll i relasjonsarbeidet med elever med vedtak om spesialundervisning, og begrunner dette med at han opplever at mange av elevene er sårbare og dermed har behov for mye varme og omsorg i relasjonen. Bru og Paulsen (2020) underbygger perspektivet – at elever med vedtak om spesialundervisning ofte er mer sårbare elever, og i så måte har behov for ekstra varme og omsorg. Endre forteller at han forsøker å vise varme og omsorg gjennom å ta hensyn til deres meninger, og vise sensitivitet ovenfor deres behov. Ingrid opplever at det å prioritere og vise varme og omsorg ovenfor alle elever er avgjørende for etablering og utvikling av relasjoner og en forutsetning for å kunne stille tydelige krav og forventninger. Dette begrunner hun med at dersom eleven bare møter en streng og tydelig voksenperson, så tror hun det vil oppleves som vanskelig for eleven å få tillit til voksenpersonen. Når Ingrid viser varme og omsorg ovenfor en elev forteller hun at hun forsøker å finne ut av hvordan eleven har det og hva eleven ønsker å gjøre i den gitte situasjon. Dette gjør hun gjerne i overganger og friminutt. Roland (2021) peker på hvordan den autoritative læreren bør arbeide i det daglige med å etablere varme relasjoner til elevene sine. Han trekker frem småprat med elevene i overganger og friminutt, positiv perspektivtaking og tilretteleggelse av mestringsopplevelser som nyttige verktøy i dette arbeidet. Ingrids eksempler på hvordan hun arbeider samsvarer i stor grad med det Roland (2021) peker på og kan derfor tenkes å være nyttige verktøy i arbeidet med å etablere, utvikle og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner.

Opplevelsene til Ingrid og Karsten overensstemmer med Baumrinds (1991) perspektiv. Dersom en utviser stor grad av relasjonsvarme ovenfor elevene er det gode muligheter for at dette vil føre til at elevene får tillit til deg og blir trygg på deg som voksenperson. Tillit og trygghet er ifølge Spurkeland (2011) svært viktige faktorer i en god lærer-elev-relasjon. Spurkeland går så langt som å hevde at tillit er selve bærebjelken i en relasjon. Det kan derfor foreslås at lærere og spesialpedagoger bør fokusere ekstra mye på relasjonsvarme i arbeidet med å etablere og utvikle

relasjoner med elever. Stor grad av relasjonsvarme kan lærere og spesialpedagoger utvise ved å opptre som responderende voksne i tråd med Baumrind (1991). Gode verktøy for å opptre som responderende voksne kan være å hensyn til elevenes meninger, samt være sensitive overfor elevenes behov gjennom positiv perspektivtaking (Roland, 2021). Dette er eksempler flere av informantene også trekker frem. Overganger og friminutt kan være gode muligheter for å vise relasjonsvarme ifølge Ingrid. En praksis slik jeg har foreslått i dette avsnitt kan argumenteres for å være gunstig for å etablere, utvikle og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner. Med tanke på at gode lærer-elev-relasjoner er betydningsfullt for inkluderende opplæring (Hattie, 2009; Spurkeland, 2011), vil det også kunne argumenteres for at en slik praksis vil være fremmende for elever med vedtak om spesialundervisnings inkluderende opplæring.

Blir det vist for mye varme og omsorg, og stilt for få krav og forventninger?

I motsetning til noen av de andre informantene forteller Mathias at han i større grad prioriterer dimensjonen kontroll i form av å stille krav, grenser og forventninger til alle sine elever. Mathias opplever i likhet med de andre informantene at å vektlegge varme og omsorg i relasjonen har mye å si, men han opplever samtidig at det er vel så betydningsfullt å stille krav og forventninger til elevene fra første stund. Hvis lærere og spesialpedagoger ikke evner å stille krav og forventninger til elevers atferd og læring, opplever Mathias at det vil skje lite læring. Selv om det kan være gunstig for lærer-elev-relasjonen å fokusere mest på relasjonsvarme mener han at dette gjør elevene en "bjørnetjeneste" for deres fremtidige skole- og arbeidsliv. Han argumenterer for at barn og unge har behov for å lære seg og bli stilt krav og forventninger til. Mathias stiller spesielt store krav og forventninger når det gjelder hvordan elevene skal oppføre seg mot hverandre. Samtidig forsøker Mathias å stille krav og forventninger til elevenes arbeidsinnsats i opplæringen. Mathias' praksis er også i tråd med Baumrind's (1991) teori som argumenterer for at for mye varme og omsorg, og at mangel på, eller uklare grenser kan føre til stor usikkerhet hos barnet. Denne usikkerheten kan eksempelvis bestå av en uvisshet rundt hvor grensene egentlig går for hvordan barnet skal oppføre seg mot andre (Roland, 2021). Mangel på krav og forventninger og usikkerheten som følger med for hvor grensene går, kan svekke relasjonen mellom voksen og barn. Manglende krav og forventninger kan også føre til redusert sosial læring ettersom alle barn trenger å lære å forholde seg til normer, slik at de kan fungere godt i det

sosiale samspillet med andre (Roland, 2021). På bakgrunn av dette, og Mathias sine opplevelser av at det er gunstig med fokus på krav og forventninger i relasjonsarbeidet, vil det også kunne argumenteres for at lærere og spesialpedagoger bør prioritere dimensjonen kontroll i relasjonsbyggingen til elever. Det kan derfor også argumenteres for at det kan være hensiktsmessig for informantene som prioriterer relasjonsvarme mest i deres relasjonsarbeid å i større grad vektlegge dimensjonen kontroll. Dette kan bidra til å sørge for at elever ikke blir usikre rundt hvor grensene for deres atferd og arbeidsinnsats går. Dette vil igjen kunne skape trygghet, som ifølge Roland (2021) vil være gunstig. Å opptre som en autoritativ voksen innebærer en hensiktsmessig balanse mellom dimensjonene relasjonsvarme og kontroll, så å i større grad vektlegge kontroll kan derfor også være gunstig fra dette perspektivet (Baumrind, 1991). Mathias opplever en slik praksis som gunstig for lærer-elev-relasjonen, og dette perspektivet underbygges av Baumrind og Roland (1991; 2021). Gode lærer-elev-relasjoner vil igjen være gunstig for elevers opplevelse av et inkluderende læringsmiljø og en inkluderende opplæring (Hattie, 2009; Spurkeland, 2011).

Mathias' opplevelse av at et større fokus på dimensjonen kontroll i form av krav og forventninger til elevers atferd og arbeidsinnsats kan fremme gode lærer-elev-relasjoner overensstemmer som vist over med Baumrind's (1991) perspektiv. Vil et slik relasjonsarbeid med fokus på dimensjonen kontroll fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning? Mathias' opplevelse av at *«det lett blir for mye dulling og lite læring dersom det ikke stilles noen krav til elevene»* er i tråd med Nordahls (2018) kritikk mot spesialundervisning. Nordahl (2018) hevder at en av utfordringene med dagens spesialundervisning er at det stilles for lite krav og forventninger til elevers faglige læring. Elever med vedtak om spesialundervisning blir ofte ekskludert fra klassen ut på et grupperom for å bedrive lite meningsfulle aktiviteter som gir lite faglig læring, og det stilles få eller ingen krav til dem (Nordahl, 2018). Det er ikke vanskelig å se for seg at slike praksiser der det stilles få eller ingen krav ikke virker positivt for elevene. Det kan derfor argumenteres for at en gjennom å gjøre det på denne måten gjør, slik Mathias hevder, *«elevene en bjørnetjeneste.»* Haugs (2014) dimensjoner om inkluderende opplæring inneholder blant annet dimensjonene *å øke fellesskapet og å øke utbyttet*. Om det ikke stilles noen eksplisitte krav og forventninger til elevene når det gjelder arbeidsinnsats og hva de må prøve å lære faglig, er det vanskelig å se for seg at elevene

vil øke sitt *utbytte* av opplæringen. Manglende krav og forventninger trekkes i Barneombudets rapport «Uten mål og mening» (2017) frem som en av spesialundervisningens mest betydelige utfordringer. Hvis elevene i tillegg er ekskludert fra *fellesskapet* på et grupperom der det blir gjennomført lite meningsfulle aktiviteter og stilt få eller ingen krav vil opplæringen med utgangspunkt i to av Haugs (2014) dimensjoner antageligvis ikke virke særlig inkluderende. Selv om mye tyder på at fokus på varme og omsorg i relasjonene skaper mest tillit og ut fra informantenes erfaringer er den mest gunstige praksisen med tanke på å etablere gode lærer-elev-relasjoner, ser det også ut til at det i relasjonsarbeidet kan være gunstig å fokusere på å stille krav og forventninger til alle elever. Et slikt relasjonsarbeid kan ifølge Baumrind (1991) og Roland (2021) også bidra til utvikling av gode lærer-elev-relasjoner. Samtidig vil et slikt relasjonsarbeid i tillegg kunne skape svært gode forutsetninger for elevers inkluderende opplæring, gjennom at det blir lagt til rette for at de to dimensjonene til Haug (2014) *å øke fellesskapet* og *å øke utbyttet* kan innfris. Et relasjonsarbeid med fokus på dimensjonen kontroll kan derfor argumenteres for å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Kanskje fører et slikt relasjonsarbeid til at elevene også på sikt øker sin *deltakelse* i den ordinære opplæringen?

Prioritere varme og omsorg i etableringsfasen av lærer-elev-relasjonene

Slik jeg har vist over vil det være rimelig å argumentere for at det både vil være gunstig med et relasjonsarbeid som prioriterer relasjonsvarme og omsorg, og et relasjonsarbeid som prioriterer kontroll i form av krav, grenser og forventninger. Likevel kan det se ut som det vil være av størst betydning for elevene, spesielt i etableringsfasen av lærer-elev-relasjonen, at spesialpedagogene i størst grad fokuserer på dimensjonen relasjonsvarme. Dette perspektivet støttes av Roland (2021) og de fleste informantene. Roland (2021) tar utgangspunkt i Baumrinds (1991) forskning og hevder at den autoritative læreren først bør opptre som responderende voksen og arbeide målrettet og bevisst med å etablere en varm, trygg og god relasjon før hen begynner prosessen med å sette grenser, krav og forventninger på en respektfull måte med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Da vil en skape tillit hos eleven og tillit er ifølge Spurkeland (2011) å anse som selve bærebjelken i en relasjon. Med utgangspunkt i dette kan det foreslås en praksis der spesialpedagogene i etableringsfasen av lærer-elev-relasjoner prioriterer å vise varme og omsorg

for å skape tillit og trygghet hos eleven, spesielt med tanke på at elever med vedtak om spesialundervisning ofte er ekstra sårbare elever (Bru og Paulsen, 2020). Dette er slik blant annet Ingrid arbeider med å skape relasjoner til sine elever og det kan tenkes å være en hensiktsmessig måte å gjøre det på. Å opptre som responderende voksne gjennom positiv perspektivtaking og å ta hensyn til elevers meninger om egen opplæring kan være nyttige verktøy for å vise varme og omsorg overfor elever (Roland, 2021). Etter å i etableringsfasen ha prioritert relasjonsvarme, vil det være gunstig å sette tydelige krav, grenser og forventninger på en respektfull måte med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. En slik praksis, med krav og forventninger til elevers atferd og arbeidsinnsats, vil legge godt til rette for at elevene kan få et *økt utbytte* av opplæringen, *et økt fellesskap* og kanskje også *økt deltakelse*. En slik praksis vil dermed i stor grad være i tråd med Haugs (2014) forståelse av inkluderende opplæring. Et relasjonsarbeid med fokus på varme og omsorg i etableringsfasen, etterfulgt av et fokus på krav og forventninger kan derfor argumenteres for å være gunstig for at spesialpedagogers relasjonsarbeid skal fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning.

5.1.3 Elevmedvirkning som verktøy for å utvikle lærer-elev-relasjoner og fremme inkluderende opplæring

I overordnet del av det gjeldende læreplanverket LK20 kan det leses at elevmedvirkning skal prege skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal både medvirke og ha medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne og medelevene hver dag (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Elevers medvirkning er også betydningsfull for deres mulighet til inkluderende opplæring (Haug, 2014). Nordahls (2018) forskning viser at elever med vedtak om spesialundervisning får liten eller ingen mulighet til å medvirke i egen opplæring.

Informantene forteller tross Nordahls forskning at de alle er opptatt av å la elevene medvirke i opplæringen og opplever elevmedvirkning som en sentral del av et relasjonsarbeid med fokus på å etablere, utvikle og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner. At elevene føler at deres meninger blir tatt på alvor kan føre til at de føler seg møtt og anerkjent av læreren, og kan være et bidrag til at de får tillit til læreren sin (Tangen, 2022). Med tanke på at elevmedvirkning er en betydningsfull del av en inkluderende opplæring (Haug, 2014), samtidig som det er viktig i

arbeidet med å utvikle gode lærer-elev-relasjoner (Roland, 2021), er det sentralt for lærere og spesialpedagoger å ha kunnskap om hvordan en legger til rette for elevmedvirkning i opplæringen på en hensiktsmessig måte. Hvordan burde lærere og spesialpedagoger legge til rette for elevmedvirkning når de skal utvikle gode lærer-elev-relasjoner, for å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning?

Hvordan skal elevene få medvirke i egen opplæring?

Når Haug (2014) forstår å *øke medvirkning* som en av fire dimensjoner for inkluderende opplæring forstår han medvirkning blant annet som betydningen av å kunne medvirke i den tette, uformelle og individuelle relasjonen mellom lærer og elev (Haug, 2014, s. 33). Et aspekt i informantenes praksis det er konsensus om når det kommer til hvordan de legger til rette for elevmedvirkning er at de forsøker å ta hensyn til elevenes egne ønsker og meninger. De hører på *elevens stemme*. Tangen (2022) forstår *elevens stemme* som et sammensatt begrep bestående av hvem stemmen tilhører og hva stemmen uttrykker.

Barneombudet (2017) er i rapporten «Elever med spesialundervisning – uten mål og mening» klar på at elever med vedtak om spesialundervisning skal få muligheten til å påvirke hva deres spesialundervisning skal inneholde, hvor den skal foregå og dens omfang. Karsten forteller at han i praksis tar hensyn til elevens stemme og medvirkning i problemstillinger knyttet til om eleven skal ha spesialundervisning på et grupperom atskilt fra resten av klassen eller ikke, og hva spesialundervisningen skal inneholde. Dersom Karsten har planlagt spesialundervisning på et grupperom, men eleven heller ønsker å være sammen med resten av klassen, etterfølger Karsten ofte elevens ønske. Roland (2021) er klar på at medvirkning er et viktig aspekt i praksisen til den autoritative læreren og Baumrind's (1991) perspektiv sier at barnet/eleven selv må være en aktør i prosessen med å finne frem til hvilke normer som skal være gjeldende i relasjonen. Ut fra dette kan det argumenteres for at Karstens måte å legge til rette for elevmedvirkning på er gunstig, hvis hensikten er å etablere gode lærer-elev-relasjoner. Ingrid opplever at det å ta hensyn til hva eleven selv ønsker i ulike situasjoner fører til at eleven får tillit til deg som voksenperson. Tillit er en forutsetning for gode lærer-elev-relasjoner (Spurkeland, 2011; Roland, 2021). Det kan derfor, gitt de ovenfor nevnte argumentene, foreslås at lærere bør legge til rette for at elever kan

medvirke i beslutninger om egen opplæring ved å ta hensyn til elevenes egne ønsker og meninger i skolehverdagen. Beslutninger om hvor deres opplæring skal foregå, og hva opplæringen skal inneholde, bør være beslutninger elever får muligheten til å påvirke (Barneombudet, 2017). En slik praksis vil være i tråd med én av Haugs (2014) dimensjoner for inkluderende opplæring, og ifølge Roland (2021) vil elevmedvirkning være sentralt i arbeidet med lærer-elev-relasjoner. Hvis målet er å etablere, utvikle og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, ser det derfor ut til at å ta hensyn til elevenes egne ønsker og meninger kan være gunstig. Dette perspektivet støttes av informantenes opplevelser og studiens teoretiske rammeverk.

Skal elever bestemme helt over egen opplæring?

Ifølge Overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) har skolen et dobbelt samfunnsmandat. Dette doble samfunnsmandatet innebærer at skolen skal gi alle elever et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. Skolen skal utdanne barn og unge gjennom en variert opplæring, samtidig som opplæringen skal danne hele mennesket og utvikle gode holdninger og verdier. Danningsaspektet innebærer at opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner og utvikle gode holdninger og verdier, samt gi elevene muligheten til å erfare et bredt spekter av aktiviteter gjennom strukturert og målrettet arbeid, men også gjennom spontan lek. Vil dette mandatet bli oppfylt dersom elever får viljen sin ved enhver anledning? Sannsynligvis ikke. Samtidig er det ikke vanskelig å se for seg at dersom lærere tar hensyn til hva elever ønsker og deres meninger ved enhver anledning, så vil ikke skolen bli en særlig meningsfull og givende læringsarena. Da vil lærere opptre som ettergivende voksne, og dette er ikke gunstig ifølge Baumrind (1991). Tangen (2022) skriver at selv om barn har rett til å bli hørt, har de også bruk for voksne som ivaretar deres interesser og behov fra et profesjonelt ståsted. Ingrid beskriver et tilfelle fra egen praksis der hun har en elev på syvende trinn som er på et faglig nivå tilsvarende andre trinn. Denne eleven ønsker ikke ytterligere oppfølging og vil være i klasserommet hele tiden for enhver pris. Ingrid og hennes kolleger etterfølger hans ønsker. I dette tilfellet kan det se ut som det stilles svært få eller ingen krav til eleven. Mathias forteller om en lignende situasjon

som Ingrid, om en elev med store faglige utfordringer som vil være i klasserommet for enhver pris. Mathias fremmer en opplevelse av at han synes det er mindre gunstig å la en elev som burde ha spesialundervisning på et grupperom få etterfulgt sitt ønske om å være i klasserommet. Han begrunner dette blant annet med at han vet at denne eleven ville profitert faglig sett på å ha spesialundervisning på et grupperom, og sier at han vet hvor viktig det er «å henge med faglig» for å være inkludert i klassefellesskapet og oppleve inkluderende opplæring. Dette er også i tråd med Nordahls (2018) argumenter om at det ikke gagnar elevene at det stilles få eller ingen krav til dem. Gitt Nordahls (2018) kritikk mot spesialundervisning og det jeg har belyst i dette avsnittet, vil det derfor være naturlig å argumentere for at lærere og spesialpedagoger burde være varsom med å opptre som ettergivende voksne. Å vektlegge elevmedvirkning gjennom å ta hensyn til elevers meninger og ønsker ved enhver anledning kan det også se ut til at lærere og spesialpedagoger bør være varsomme med.

I tillegg, om elevene Ingrid og Mathias forteller om blir tatt med ut på grupperommet kan det ifølge Mathias tenkes at de får ro og tid til å utvikle seg faglig på en hensiktsmessig måte. Videre kan det tenkes at dette vil bidra til at de får et bedre utbytte av opplæringen. *Å øke utbyttet* er en av Haugs (2014) dimensjoner for inkluderende opplæring. På sikt kan et økt utbytte bidra til at elevene i større grad kan delta i ordinær undervisning sammen med medelevene, og det kan dermed argumenteres for at en ved å gjøre det slik også arbeider i tråd med Haugs (2014) dimensjon *å øke deltakelse*. *Å øke deltakelse* er ifølge Fasting og Breilid (2018) svært betydningsfullt for å innfri inkluderende opplæring. *Økt deltakelse* i ordinær opplæring på en hensiktsmessig måte kan også bidra til *å øke fellesskapet* (Haug, 2014; Fasting & Breilid, 2018). På bakgrunn av dette kan det også argumenteres for at et relasjonsarbeid med mindre fokus på elevmedvirkning kan oppfylle flere av Haugs (2014) dimensjoner og dermed virke fremmende for elevers inkluderende opplæring.

Ikke være ettergivende voksne, men samtidig vektlegge elevmedvirkning i stor grad

Imidlertid er elevmedvirkning en svært viktig del av praksisen for den autoritative læreren og gunstig for å utvikle gode lærer-elev-relasjoner (Baumrind, 1991; Roland, 2021).

Elevmedvirkning er også en betydningsfull del av inkluderende opplæring (Haug, 2014). Hattie

(2009) er i sin metastudie «Visible learning» klar på at gode lærer-elev-relasjoner er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevers trivsel, læring og utvikling i skolen. Med tanke på at elevmedvirkning bidrar til gode lærer-elev-relasjoner, og at gode lærer-elev-relasjoner er betydningsfullt for inkluderende opplæring (Hattie, 2009; Spurkeland, 2011), kan det derfor argumenteres for at et relasjonsarbeid med fokus på elevmedvirkning er svært gunstig for å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Det vil bli opptil lærere og spesialpedagoger å gjøre nødvendige tilpasninger slik at elever som ønsker å være i klasserommet kan delta i ordinær opplæring. Tilpasning av læringsaktiviteter gjennom pedagogisk differensiering ut fra elevens forutsetninger kan ifølge Roland (2021) og Mathias være gunstig (mer om dette i 5.2.2). Gjennom å gjøre det på denne måten vil en kunne øke *medvirkning, utbyttet, deltakelsen og fellesskapet* samtidig og dermed arbeide i tråd med alle Haugs (2014) dimensjoner for inkluderende opplæring. Som vist vil det ikke være gunstig å opptre som ettergivende voksne (Baumrind, 1991) og etterfølge elevers ønsker ved enhver anledning. Samtidig ser det for lærer-elev-relasjonene sin skyld og elevers mulighet til inkluderende opplæring ut til at det kan lønne seg å vektlegge elevmedvirkning i stor grad.

5.1.4 Oppsummering

Hvordan lærere og spesialpedagogers arbeid med lærer-elev-relasjoner kan fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning er blitt drøftet i dette delkapitlet. Gode lærer-elev-relasjoner er svært betydningsfulle for elevers inkluderende opplæring (Hattie, 2009; Spurkeland, 2011). Jeg har foreslått at lærere og spesialpedagoger bør arbeide med en grunnleggende bevissthet om at lærer-elev-relasjonen er deres ansvar, samt en bevissthet om at å skape mange positive interaksjoner mellom lærer og elev er en forutsetning for utvikling av gode lærer-elev-relasjoner (Hart & Schwartz, 2009; Wubbels, 2015). I etableringsfasen av lærer-elev-relasjonene har jeg foreslått at det kan være gunstig å prioritere relasjonsvarme ovenfor kontroll. Relasjonsvarme kan vises ved å opptre som responderende voksne gjennom positiv perspektivtaking og å ta hensyn til elevers meninger og ønsker i opplæringen. Etter å ha etablert relasjoner kan en sette grenser og stille krav og forventninger på en respektfull måte ut

fra elevenes forutsetninger. Jeg har også diskutert at det kan være gunstig å vektlegge elevmedvirkning i relasjonen og opplæringen i stor grad, men uten å opptre som ettergivende voksne (Baumrind, 1991). Elevmedvirkning kan vektlegges gjennom å ta hensyn til elevers meninger om hvor opplæringen skal foregå og hva den skal inneholde. Hvis lærere og spesialpedagoger arbeider slik jeg har diskutert i dette delkapitlet kan det argumenteres for at det skapes gode forutsetninger for utvikling av gode lærer-elev-relasjoner. Gode lærer-elev-relasjoner er som kjent en betydningsfull del av inkluderende opplæring for alle elever (Hattie, 2009; Spurkeland, 2011).

5.2 Hvordan arbeide med elev-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring?

Nordahl, Flygare og Drugli (2016) konkluderer med at gode elev-elev-relasjoner er svært betydningsfulle for barn og unges sosialisering og utvikling. Gode og trygge elev-elev-relasjoner er også betydningsfulle for elevers inkluderende opplæring (Hattie, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil derfor være av betydning at lærere og spesialpedagoger sørger for at elever får muligheten til å utvikle gode relasjoner seg imellom. Hvordan kan lærere og spesialpedagoger arbeide for å fremme gode elev-elev-relasjoner, og inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning?

5.2.1 Gi elever muligheten til å være del av det sosiale klassefelleskapet

Det er konsensus blant informantene i denne studien om at de opplever gode elev-elev-relasjoner som svært viktige for at elever skal oppleve at de er inkludert i fellesskapet. Informantene er derfor alle opptatt av å legge til rette for at alle elever kan utvikle gode elev-elev-relasjoner. Karstens opplevelse av betydningen av gode elev-elev-relasjoner for inkluderende opplæring begrunner han med at alle elever har behov for å være jevnlig med sine jevnaldrende, føle seg

som en del av det jevnaldrende fellesskapet og ha venner. Det er derfor ifølge Karsten viktig å legge til rette for at elever kan utvikle gode elev-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring.

Informantene er klare på at de først og fremst opplever det som betydningsfullt å *øke fellesskapet* for at elever skal kunne utvikle relasjoner og oppleve inkluderende opplæring. Endre forteller at et av tiltakene han gjennomfører er å sørge for at alle elever kan være mest mulig i klasserommet og delta i det sosiale fellesskapet som foregår der. Endre forteller at han synes dette er en hensiktsmessig praksis fordi han opplever det som svært viktig, nærmest avgjørende, for elevers mulighet til å etablere gode relasjoner til medelever og dermed ha en inkluderende opplæring at de er mest mulig i klasserommet. Dette begrunner han med at det er i klasserommet mesteparten av den sosiale samhandlingen foregår, og det vil derfor være viktig å være en del av denne samhandlingen ofte. Dette er i tråd med sosiokulturell læringsteori, som er en sentral del av det teoretiske rammeverket for studien, og som hevder at læring handler om å delta i sosiale praksiser hvor læringsvirksomhet skjer (Lave & Wenger, 1991; Dysthe, 2001; Breilid, 2007). I lys av dette vil det være mulig å argumentere for at det vil være en hensiktsmessig praksis å fokusere på og *øke fellesskapet* og ha elever så mye som mulig i klasserommet slik at de kan delta i det sosiale praksisfellesskapet og samspillet som foregår der. Dette vil være av positiv betydning for elevers læring og utvikling, men det vil ikke minst også være av positiv betydning for elevers mulighet til å etablere, utvikle og opprettholde gode relasjoner til medelever. Gode relasjoner til medelever vil videre være av betydning for at elever kan oppleve et inkluderende læringsmiljø og inkluderende opplæring (Hattie, 2009).

Å være inkludert i fellesskapet og undervisningen er også av svært stor betydning for inkluderende opplæring (Haug, 2014). Nordahls (2018) kritikk av spesialundervisning peker på at spesialundervisningen for ofte foregår ekskludert fra fellesskapet. I lys av dette kan det tenkes at det vil være gunstig å oppfordre elever til å så ofte som mulig være en del av klassefellesskapet og det sosiale samspillet som foregår der. Paulsen og Bru (2020) argumenterer for at det med tanke på sosial inkludering vil være svært betydningsfullt at elevene er en del av det sosiale fellesskapet, samtidig som lærer aktivt iverksetter tiltak for at alle elever kan inkluderes i det sosiale fellesskapet på en hensiktsmessig måte. De argumenterer for at det kan

være hensiktsmessig å etablere læringspar, friminuttvenn og vennegrupper. Endre forteller om en interessant praksis hans praksiskollegium gjennomfører for å sørge for at elever inkluderes i klassefelleskapet på en hensiktsmessig måte. Han forteller at når de setter sammen læringspar, er de svært bevisste på at læringsparene skal ende opp med å bestå av elever som samarbeider godt. Videre understreker Endre at de forsøker å sørge for at læringsparene først og fremst går godt sammen sosialt og at det faglige kommer i andre rekke. Han begrunner dette med at han mener dette kan bidra til at elever som helst ikke vil være i klasserommet, nå kan få mer lyst til å være i klasserommet. Dette er ifølge Endre ønskelig.

I den forbindelse vil det være av betydning å være klar over at en ved å gjøre det på denne måten kan ende opp med å undergrave elevenes stemme og deres mulighet til medvirkning ettersom det kan tenkes at dette vil falle nesten eller helt bort i dette tilfellet. Elevmedvirkning er som kjent betydningsfullt for inkluderende opplæring (Haug, 2014; Florian & Beaton, 2018). Samtidig kan det tenkes at dersom Endre og hans kolleger evner å sette sammen hensiktsmessige læringspar som går godt sammen sosialt, så kan dette føre til at elevene opplever å mestre sosiale situasjoner. Mestringsopplevelser i sosiale situasjoner kan øke sjansene for at elevene vil være mer i sosiale situasjoner, og dermed kanskje også i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er rimelig å anta at dersom lærere og spesialpedagoger lykkes med å tilrettelegge for at elever opplever mestring i sosiale situasjoner innad i klassefelleskapet, så vil dette bidra til å ivareta Haugs (2014) dimensjon om å *øke fellesskapet*. Med nødvendige tilpasninger innad i klasserommet, vil elever med en slik praksis også kunne oppleve *økt utbytte* og *økt deltakelse*. En slik praksis vil dermed være i tråd med Haugs (2014) forståelse og kan derfor argumenteres for å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, samtidig som det fremmer utvikling av elev-elev-relasjoner.

Gitt argumentene belyst ovenfor ut til at det kan være gunstig for utvikling av elev-elev-relasjoner at elever så ofte som mulig er en del av det sosiale praksisfelleskapet i klasserommet. Samtidig kan en slik praksis også fremme inkluderende opplæring. Hvis lærere og spesialpedagoger opererer på en lignende måte som Endre og hans kolleger med å bevisst sette sammen læringspar som kan fungere godt sammen sosialt, kan det tenkes at de opererer på en

svært gunstig måte. En slik praksis vil være gunstig for å fremme inkluderende opplæring, elevs relasjoner til medelever og elevs læring og utvikling.

Er det tilstrekkelig å være en del av klassefellesskapet for å oppleve inkluderende opplæring?

Informantene snakker positivt om å ha elever mest mulig i klasserommet med tanke på elevs mulighet til å utvikle elev-elev-relasjoner, fordi dette skaper gode forutsetninger for at elever kan dra nytte av det sosiale samspillet som foregår i klasserommet. Gode elev-elev-relasjoner mener de fremmer en opplevelse av å være inkludert i fellesskapet og inkluderende opplæring. På en annen side, er det egentlig med tanke på å innfri inkluderende opplæring for elever tilstrekkelig at de er mest mulig i klassefellesskapet? En av Haugs (2014) dimensjoner for inkluderende opplæring er *å øke deltakelse*, og Lave og Wenger (1991) snakker i sin teori om *situert læring* om deltakelse som en forutsetning for læring. De skiller mellom *perifer* og *legitim deltakelse*. For at deltakere, eller elever i denne konteksten, skal kunne bli fullverdige medlemmer av fellesskapet og bli fortrolige med aktivitetene og den kulturelle kodeksen, bør deltakelsen være *legitim*. Med tanke på å gi alle elever en god mulighet til å oppleve så inkluderende opplæring som mulig, kan det tenkes at lærere bør være opptatt av å sørge for at elever deltar på en hensiktsmessig og legitim måte (Lave & Wenger, 1991; Haug, 2014). Dette argumentet underbygges av Fasting og Breilid (2018), som argumenterer for at elever bør være engasjert i meningsfulle aktiviteter på linje med medelever for å oppleve inkluderende opplæring. Qvortrup og Qvortrup (2018) hevder at det ikke er tilstrekkelig at lærere har en holdning om at elevs inkluderende opplæring er fullbyrdet når de fysisk deltar i klassefellesskapet. De hevder at elevene også er nødt til å selv oppleve at de er inkludert i klassefellesskapet. I lys av Lave og Wenger (1991) og Fasting og Breilid (2018) kan dette tolkes i den retning at dersom en elev med vedtak om spesialundervisning fysisk er en del av klassefellesskapet, men uten særlige tilpasninger, vil deltakelsen til denne eleven være perifer og lite meningsfull. Lite meningsfull deltakelse vil sannsynligvis ikke føre til at eleven opplever at hen er integrert i klassefellesskapet. Dersom eleven derimot er en del av klassefellesskapet med nødvendige tilpasninger til stede, vil det kunne argumenteres for at deltakelsen kan bli *legitim* og at en øker mulighetene for at eleven er engasjert i meningsfulle aktiviteter sammen med medelever. Dette

kan bidra til at eleven opplever at hen er integrert i klassefellesskapet, og dermed også opplevelse av inkluderende opplæring. I den forbindelse blir en sentral problemstilling for lærere og spesialpedagoger å legge til rette for at alle elever kan delta *legitimt* og meningsfullt i det sosiale praksisfellesskapet, altså klassefellesskapet på linje med medelevene. Om lærere evner å legge til rette for at elever deltar *legitimt* og er engasjert i meningsfulle aktiviteter sammen med medelever, vil det kunne tenkes at å legge til rette for at elever kan delta mest mulig i klassefellesskapet vil være gunstig for elevers relasjoner til hverandre. Samtidig vil dette kunne oppfylle flere av Haugs (2014) dimensjoner: *å øke felleskapet, å øke utbyttet og å øke deltakelse*, samt elevenes egen opplevelse av inkluderende opplæring. Men hvordan kan lærere og spesialpedagoger legge til rette for at alle elever er engasjert i meningsfulle aktiviteter og deltar *legitimt* i klassefellesskapet?

5.2.2 Fremme utvikling av elev-elev-relasjoner og inkluderende opplæring gjennom pedagogisk differensiering

I forrige avsnitt argumenterte jeg for at elever med vedtak om spesialundervisning bør være engasjert i meningsfulle aktiviteter på linje med medelever (Fasting og Breilid, 2018) og delta *legitimt* i klassefellesskapet (Lave og Wenger, 1991). Under drøftes informantenes betraktninger om hvordan det kan legges til rette for dette i lys av relevant teori.

Pedagogisk differensiering gjennom å etablere læringspar og tilpasse læringsaktiviteter

For å tilpasse opplæringen slik at elever med vedtak om spesialundervisning er engasjert i meningsfulle aktiviteter kan *pedagogisk differensiering* være et nyttig verktøy. Pedagogisk differensiering handler om at læreren tilpasser undervisningen til elevenes potensial, motivasjon, kunnskapsnivå og til elevenes ulike måter å lære på (Solberg, 2017; Fasting & Breilid, 2018). Et sted å starte kan være å sette sammen læringspar eller læringsgrupper på en hensiktsmessig måte, en praksis lik den Endre forteller at han og hans kolleger bruker aktivt. Som argumentert for tidligere i 5.2.1 vil dette kunne bidra til at elever opplever mestring i sosiale situasjoner i klassefellesskapet og føre til at de får lyst til å være mer i klassefellesskapet (Skaalvik &

Skaalvik, 2013). Videre snakker flere av informantene om at de forsøker å tilpasse læringsaktiviteter og gruppeoppgaver, slik at alle elevene kan delta og samarbeide. Mathias forteller om en konkret måte han og hans kolleger tilpasser læringsaktiviteter. Når de har læringsaktiviteter som elevene skal gjennomføre i grupper, forsøker de å dele aktivitetene opp i et system tilpasset der alle elever befinner seg i sitt utviklingsløp. En slik måte å gjøre det på legger til rette for at alle elever kan få utfordringer tilpasset sitt faglige nivå, samtidig som elevene samarbeider om et felles produkt. Dette er et eksempel på *pedagogisk differensiering* fra én av informantene. Roland (2021) hevder i tillegg at å tilpasse læringsaktiviteter slik at elever kan oppleve mestring, er en viktig del av praksisen til den autoritative læreren. En vil kunne argumentere for at arbeidsmåten Mathias beskriver skaper gode forutsetninger for at alle elever kan delta i klassefellesskapet på en *legitim* måte og bli engasjert i meningsfulle aktiviteter sammen med medelevene. Dette kan bidra til at elevene nå kan oppleve inkluderende opplæring (Qvortrup og Qvortrup, 2018). En slik praksis kan også ivareta flere av Haugs (2014) forutsetninger for inkluderende opplæring, både *å øke fellesskapet og deltakelse*, og som følge av dette også *utbyttet*. Samtidig vil også det å delta i det sosiale klassefellesskapet på denne måten kunne bidra til at elevene kan etablere, utvikle og opprettholde gode relasjoner til medelever gjennom at elevene samarbeider. På bakgrunn av de ovenfor nevnte argumentene kan det derfor foreslås at lærere burde arbeide for å sørge for at alle elever er engasjert i meningsfulle aktiviteter og deltar i klassefellesskapet på en legitim måte. Dette kan gjøres gjennom *pedagogisk differensiering*. Å sette sammen hensiktsmessige læringspar eller læringsgrupper og tilpasse læringsaktiviteter slik at alle elever kan delta er eksempler på pedagogisk differensieringer som kan være gunstige verktøy. Ved å gjøre det slik vil spesialpedagoger i lys av Haugs (2014) forståelse av inkluderende opplæring arbeide på en gunstig måte med tanke på å legge til rette for inkluderende opplæring og i lys av Lave og Wenger (1991) arbeide på en gunstig måte for at elever kan tilegne seg sosial læring og utvikle relasjoner til sine medelever.

Alternative læringsarenaer som pedagogisk differensiering for å fremme inkluderende opplæring

Ingrid og Endre introduserer et interessant perspektiv på *pedagogisk differensiering* som beskriver hvordan lærere og spesialpedagoger kan arbeide for å legge til rette for elever med

vedtak om spesialundervisnings inkluderende opplæring og for at de kan etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til medelever. De forteller at de noen ganger tilpasser læringsaktiviteter slik at læringsaktivitetene tar utgangspunkt i elever med vedtak om spesialundervisnings faglige nivå. I slike tilfeller skaper de læringsaktiviteter der mer viderekommende elever også kan delta. Disse læringsaktivitetene gjennomføres ofte på andre arenaer enn den tradisjonelle skolearenaen. Nordahl (2018) betegner slike læringsaktiviteter som alternative læringsarenaer. Det er hjemmel for å ta i bruk alternative læringsarenaer i kraft av Opplæringsloven (1998, §5-1) dersom elever ikke oppnår et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. En slik alternativ læringsarena kan eksempelvis være aktiviteter knyttet til friluftsliv, bondegård eller kantinedrift (Nordahl, 2018). I den forbindelse er det av betydning å være bevisst på at bruk av alternative læringsarenaer kan begrense elever uten vedtaks faglige utvikling. Derfor bør det vurderes nøye om elever uten vedtak skal delta. Samtidig kan en slik arena være en arena der nye elev-elev-relasjoner kan oppstå. Endre forteller om et konkret eksempel fra hans praksis der friluftsliv er blitt tatt i bruk som en alternativ læringsarena. En av Endres elever med vedtak om spesialundervisning er svært dyktig i friluftsliv og Endre forsøker derfor å bruke friluftsliv aktivt i spesialundervisningen. På denne alternative læringsarenaen forteller Endre at han opplever at eleven med vedtak skinner. I lys av Fasting og Breilid (2018) er det rimelig å anta at eleven i dette tilfellet er engasjert i meningsfylte aktiviteter sammen med de andre elevene som deltar. Som følge av dette kan det videre tenkes at eleven føler seg inkludert i fellesskapet og opplever inkluderende opplæring (Qvortrup og Qvortrup, 2018). Gitt dette kan det argumenteres for at alternative læringsarenaer kan være en pedagogisk differensiering som fremmer inkluderende opplæring. At elever med vedtak om spesialundervisning på den alternative læringsarenaen deltar engasjert i meningsfylte aktiviteter med medelever kan bidra til utvikling av elev-elev-relasjoner og *økt fellesskap*. Denne meningsfylte *deltakelsen* kan videre også bidra til et *økt utbytte*. Hvis eleven med vedtak får være med å *medvirke* i hvor den alternative opplæringen skal foregå og hva den skal inneholde, vil det være mulig å argumentere for at en slik praksis vil ivareta alle Haugs (2014) dimensjoner av inkluderende opplæring. Med utgangspunkt i Haug (2014) vil det derfor følgelig være mulig å hevde at bruk av alternative læringsarenaer kan være en svært gunstig pedagogisk differensiering for å fremme inkluderende opplæring for elever, samt legge til rette for at elever kan etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til hverandre.

Elevmedvirkning – nøkkelen til å fremme inkluderende opplæring for elever?

Haug (2014) er tydelig på at lærere og spesialpedagoger bør arbeide for en opplæring som innfrir alle fire dimensjoner av inkluderende opplæring for alle elever. Det vil ikke holde eksempelvis kun å arbeide mot *å øke fellesskapet*, en må også arbeide mot *å øke deltakelse, medvirkning og utbyttet*. Alternative læringsarenaer kan være et eksempel på pedagogisk differensiering for å innfri alle Haugs (2014) dimensjoner. Samtidig er det sjelden slik at det er ressurser tilgjengelig til at elever kan ha hele sin opplæring på alternative læringsarenaer. Tilpasninger innenfor den tradisjonelle skolearenaen vil være nødvendig, og er noe alle elever har krav på (Fasting & Breilid, 2018). For å oppnå hensiktsmessige tilpasninger stilles det derfor krav til lærerens evne til *pedagogisk differensiering* (Solberg, 2017). Flere av informantene forteller at de opplever det som avgjørende at elevene føler seg sett, hørt og forstått på lik linje som sine medelever for at de skal føle seg inkludert i opplæringen. Å føle seg sett, hørt og forstått er også sentrale forutsetninger for at elever skal føle at de medvirker i eget læringsløp (Tangen, 2022). Florian og Beaton (2018) hevder at å fremme inkluderende opplæring forutsetter at en vektlegger elevmedvirkning i svært stor grad. Elevene må få muligheten til å medvirke, samt høre at de er kompetente nok til å påvirke egen opplæring. Kanskje er det nettopp det å legge til rette for elevmedvirkning som er nøkkelen til inkluderende opplæring innenfor den tradisjonelle skolearenaen? I den forbindelse kan det foreslås en praksis der lærere og spesialpedagoger fokuserer ytterligere på elevmedvirkning i relasjonsarbeidet og i opplæringen. Dette vil innebære at dersom en elev uttrykker et ønske om å ikke ha spesialundervisningen sin i klasserommet, men på et grupperom, så kan økt fokus på elevmedvirkning medføre at lærer etterfølger denne elevens ønske. Kanskje vet eleven at hen får et *økt faglig utbytte* når hen får konsentrere seg i stille og ro på et grupperom?

Selv om Nordahl (2018) har argumentert for at spesialundervisning atskilt fra klassen virker ekskluderende, så er det tross alt ikke slik at elever med vedtak om spesialundervisningen har spesialundervisning hver time. Det kan derfor tenkes at eleven ikke vil miste tilgang til fellesskapet som en konsekvens av å være atskilt fra klassen på et grupperom når hen har spesialundervisning. Det er også mulig å gjøre hensiktsmessige tilpasninger, eksempelvis

gjennom at eleven har med medelever som vedkommende går godt overens med ut på grupperommet. Da vil eleven kunne utvikle relasjoner til medelever og dette kan bidra til at eleven ikke mister tilgangen til *felleskapet*. Hvis eleven ute på grupperommet videre får oppgaver tilpasset sine forutsetninger kan det tenkes at det arbeides på en svært hensiktsmessig måte. En slik praksis innebærer da at lærer vil ha lagt til rette for *medvirkning*, og lærer vil også ha skapt gode forutsetninger for *et økt utbytte*. *Et økt utbytte* vil igjen kunne bidra til at eleven på sikt kan delta i ordinær undervisning nærmest på linje med medelevene, og det kan derfor også argumenteres for at et slikt fokus på elevmedvirkning også kan bidra til *økt deltakelse*. Dersom eleven på sikt deltar i ordinær undervisning på linje med medelever vil en også sannsynligvis *øke fellesskapet*. Med utgangspunkt i argumentasjonen ovenfor kan det derfor se ut til at et økt fokus på elevmedvirkning kan oppfylle alle Haugs (2014) dimensjoner av inkluderende opplæring. I tillegg kan det tenkes at en slik praksis kan bidra til en *legitim deltakelse* i klassefellesskapet, og at eleven opplever å delta engasjert i meningsfulle aktiviteter (Lave & Wenger, 1991; Fasting & Breilid, 2018). Et økt fokus på elevmedvirkning i relasjonsarbeidet foreslås derfor som en hensiktsmessig praksis dersom målet er å fremme inkluderende opplæring. En slik praksis vil kreve tilpasninger, men med tanke på at den kan oppfylle alle Haugs (2014) dimensjoner vurderes den som svært gunstig. Tidligere, i *kapittel 5.1 hvordan arbeide med lærer-elev-relasjoner for å fremme en inkluderende opplæring*, argumenterte jeg også for at dersom elever med vedtak om spesialundervisning ønsker å ha spesialundervisningen inne i klasserommet, så kan lærere etterfølge disse elevenes ønske også og fortsatt fremme inkluderende opplæring. Igjen vil dette kreve tilpasninger og pedagogisk differensiering, men elevmedvirkning er svært viktig for å skape tillit og en sentral del av en inkluderende opplæring, så elevmedvirkning bør være en del av lærere og spesialpedagogers relasjonsarbeid (Haug, 2014).

5.2.3 Oppsummering

Elev-elev-relasjoner er en viktig del av elevers inkluderende opplæring (Hattie, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvordan lærere og spesialpedagoger kan arbeide med elev-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om

spesialundervisning er blitt drøftet i dette delkapitlet. For å legge til rette for utvikling av elev-elev-relasjoner ønsker spesialpedagogene i studien å ha alle elever mest mulig inne i klasserommet. Jeg har foreslått at dette kan være en gunstig praksis for utvikling av elev-elev-relasjoner og for å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning dersom elevene er engasjert i meningsfulle aktiviteter med utgangspunkt i deres forutsetninger sammen med medelever. Dette kan legges til rette for gjennom *pedagogisk differensiering*. Eksempler på pedagogisk differensiering kan være å etablere hensiktsmessige læringspar eller læringsgrupper og tilpasse læringsaktiviteter ut fra elevenes forutsetninger. Elevene må oppleve at de er inkludert i klassefellesskapet og dette skaper gode forutsetninger for nettopp dét. Å ta i bruk alternative læringsarenaer kan være en gunstig pedagogisk differensiering for å oppfylle Haugs (2014) dimensjoner av inkluderende opplæring, samtidig som en fremmer utvikling av *elev-elev-relasjoner*. Innenfor rammene av tradisjonell opplæring kan økt fokus på elevmedvirkning være en gunstig praksis for å fremme inkluderende opplæring og utvikling av elev-elev-relasjoner.

5.3 Utvikle spesialpedagogers kompetanse om hvordan relasjonsarbeid kan fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning

Funn fra studien indikerer at spesialpedagogene som deltok ser på inkludering og inkluderende opplæring for elever som et resultat av at de fysisk er en del av klassefellesskapet. Samtidig er det teoretiske rammeverket tydelig på at inkluderende opplæring innebærer mer enn å bare være en del av klassefellesskapet. I dette delkapitlet skal jeg derfor drøfte og foreslå hvordan spesialpedagogers kompetanse om hvordan relasjonsarbeid kan fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning kan utvikles.

5.3.1 Etablere et felles verdigrunnlag

Mitchell (2014) argumenterer for at en av forutsetningene for at skoler skal lykkes med inkluderende opplæring for alle elever er at skolene etablerer et felles verdigrunnlag det er enighet om. Alle ansatte i skolen må ifølge Mitchell forplikte seg til å handle ut fra dette felles verdigrunnlaget. Funn fra denne studien indikerer at spesialpedagogene ser på inkludering som et resultat av at elever fysisk er inkludert i klassefellesskapet. Drøftingene i de foregående delene med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket, har vist at en slik forståelse ikke vil være tilstrekkelig for elevers opplevelse av inkluderende opplæring (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Haug (2014) fremmer et perspektiv om at inkluderende opplæring innebærer mer enn å fysisk være inkludert i klassefellesskapet. Nordahl (2018) argumenterer for at en av spesialundervisningens store utfordringer er at lærere og spesialpedagoger har en holdning om at spesialundervisningens fokus først og fremst bør være å øke fellesskapet for elever med vedtak om spesialundervisning. Det kan derfor argumenteres for at spesialpedagogers kompetanse i hvordan deres relasjonsarbeid kan fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak med fordel kan utvikles. Kanskje et gunstig sted å begynne kan være å etablere et felles verdigrunnlag? (Mitchell, 2014). Dersom alle ansatte i skolen forplikter seg til å handle med utgangspunkt i dette verdigrunnlaget kan det tenkes at skolen arbeider på en hensiktsmessig måte. Hvis dette felles verdigrunnlaget i tillegg baseres på Haugs (2014) dimensjoner av inkluderende opplæring: *å øke fellesskapet, å øke deltakelse, å øke medvirkning og å øke utbyttet*, vil det videre kunne argumenteres for at det skapes svært gode forutsetninger for elevers inkluderende opplæring.

Gode relasjoner, både mellom lærer-elev og elev-elev, er betydningsfulle for at elevers inkluderende opplæring (Hattie, 2009; Spurkeland, 2011). Slik jeg har argumentert for tidligere, vil det derfor være av betydning at lærere og spesialpedagoger utvikler kompetanse i å etablere, utvikle og opprettholde gode relasjoner. Lærers relasjonskompetanse vil ifølge Lassen og Breilid (2010; 2014) avhenge av at læreren evner å ta ansvar for at egen kommunikasjon og omsorg rettes og tilpasses spesifikt inn mot den enkelte elev, slik at den får en så positiv innvirkning på den enkelte elev som mulig. Kanskje det også kan være hensiktsmessig å inkludere hvordan lærere bør arbeide for å utvikle gode lærer-elev-relasjoner, samt hvordan elever kan gjøre det samme med hverandre, i det felles verdigrunnlaget? Ifølge Hart & Schwartz (2009) er å skape mange positive interaksjoner mellom partene en forutsetning for å utvikle gode

relasjoner. Å arbeide for å skape mange positive interaksjoner kan derfor være et eksempel på noe som kan inkluderes i verdigrunnlaget. Samtidig, hvis en skal skape så gode forutsetninger som mulig for at relasjonsarbeidet fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, kan det tenkes at verdigrunnlaget også bør inneholde nettopp hvordan relasjonsarbeidet kan fremme inkluderende opplæring. I den forbindelse kan det foreslås at verdigrunnlaget kan ta utgangspunkt i mine drøftinger i dette kapitlet med utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk. Det felles verdigrunnlaget kan inneholde at spesialpedagoger i arbeidet med å utvikle lærer-elev-relasjoner bør arbeide med en bevissthet om at det er betydningsfullt å arbeide for å skape mange positive interaksjoner mellom lærer og elev. I tillegg kan verdigrunnlaget inneholde at spesialpedagoger bør opptre som autoritative lærere og at spesialpedagoger bør vektlegge elevens medvirkning i relasjonen og opplæringen. Når det gjelder utvikling av elev-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring kan det felles verdigrunnlaget inneholde at lærere og spesialpedagoger bør gi elever muligheten til å være engasjert i meningsfulle aktiviteter sammen med medelever regelmessig. Dette kan legges til rette for gjennom pedagogisk differensiering både i klasserommet og utenfor klasserommet på alternative læringsarenaer. Hvis verdigrunnlaget tar utgangspunkt i de ovenfor nevnte aspektene kan det i lys av det teoretiske rammeverket argumenteres for at en skaper gode forutsetninger for at spesialpedagogers relasjonsarbeid fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning.

5.3.2 Etablere tolkningsfellesskap

I forbindelse med forslaget om at skoler i lys av Mitchell (2014) bør etablere et felles verdigrunnlag basert på Haugs (2014) dimensjoner av inkluderende opplæring, er det relevant å være bevisst at etablering av et felles verdigrunnlag ikke automatisk vil føre til at alle elever opplever gode relasjoner og inkluderende opplæring. Det er rimelig å anta at verdigrunnlaget ikke vil være tilstrekkelig i seg selv. Sundar og Fasting (2018) peker på at å etablere et tolkningsfellesskap der lærere og spesialpedagoger kan diskutere systematiske intervensjoner for hvordan skape inkluderende opplæring kan være et gunstig tiltak. Hva med å i disse tolkningsfellesskapene diskutere hvordan relasjonsarbeidet kan fremme inkluderende opplæring?

I en travel arbeidshverdag kan det tenkes at det finnes lite tid til et slikt tolkningsfellesskap. Samtidig argumenterer Sundar og Fasting (2018) for at et slikt tolkningsfellesskap kan være med på å skape en felles forståelse av inkluderende opplæring som vil ligge til grunn for pedagogiske valg og handlinger som blir tatt i opplæringen. I lys av dette kan det tenkes at å dedikere tid i en travel arbeidshverdag til et slikt tolkningsfellesskap kan være en gunstig praksis. Utviklingstid eller team-møter kan være gode arenaer å diskutere hvordan relasjonsarbeidet kan fremme inkluderende opplæring. Hvis diskusjonene tar utgangspunkt i det felles verdigrunnlaget basert på Haugs (2014) dimensjoner er det mulig å argumentere for at tolkningsfellesskapet kan være et positivt bidrag i arbeidet med å utvikle et relasjonsarbeid som fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning.

Ved å etablere felles verdigrunnlag og sette av tid til et tolkningsfellesskap vil skolene også arbeide i tråd med Overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). I 3.5 *prinsipper for skolens praksis*, står det om profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) skal “skolen være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.” En god opplæring forutsetter handlingsrom blant lærere til å stille spørsmål og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan opplæringen fremmer elevers læring og utvikling best mulig. Alle ansatte bør aktivt ta del i det profesjonsfaglige læringsfellesskapet for å videreutvikle opplæringen. Med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementet (2017) kan det derfor hevdes at forslaget om å etablere et felles verdigrunnlag og tolkningsfellesskap kan sees på som en gunstig praksis for å fremme inkluderende opplæring. Videre skriver Kunnskapsdepartementet (2017) også at det er gjennom daglige møter mellom lærer og elev at skolens brede formål blir realisert. I konkrete opplæringssituasjoner vil lærere oppleve spenninger mellom ulike formål og verdier. Krevende avveininger må hele tiden gjøres mellom hensynet til den enkelte elev og fellesskapet. Gitt dette kan det argumenteres for at et felles verdigrunnlag og tolkningsfellesskap kan være gunstig. Da vil lærerne og spesialpedagogene som i det daglige skal ta hensiktsmessige valg for elevenes beste, ha et verdigrunnlag å ta valgene med utgangspunkt i. Dette vil kunne øke sjansene for at hensiktsmessige valg blir tatt. Tolkningsfellesskapet vil bidra til at utfordrende opplæringssituasjoner der spenninger mellom

ulike verdier og formål må avveies, vil bli diskutert og løst på en hensiktsmessig måte med elevenes beste i fokus.

6 Avsluttende refleksjoner

I dette kapitlet oppsummerer jeg studiens tematikk og mest betydningsfulle funn. Samtidig ønsker jeg med dette kapitlet å peke på sentrale aspekt som har fremkommet gjennom arbeidet med tematikk, problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen som har vært førende for denne studien har vært:

Hvordan kan spesialpedagogers relasjonsarbeid fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning?

6.1 Konklusjon

I studien har jeg søkt å undersøke hvordan spesialpedagoger arbeider med lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner, samt om dette relasjonsarbeidet fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning.

Informantene har gitt uttrykk for at de opplever gode lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner som betydningsfullt for elever med vedtak om spesialundervisnings inkluderende opplæring. Dette perspektivet støttes av Hattie (2009) og Spurkeland (2011). For å utvikle gode lærer-elev-relasjoner virker det å være av betydning å arbeide for å skape mange positive interaksjoner mellom lærer og elev. Et gjennomgående funn er at mange av spesialpedagogene i deres relasjonsarbeid prioriterer Baumrind's (1991) dimensjon relasjonsvarme over dimensjonen kontroll. Dette gjør de for å skape tillit og etablere gode relasjoner med elevene før de stiller hensiktsmessige faglige og sosiale krav ut fra elevenes forutsetninger. Med utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk og informantenes perspektiver

har jeg foreslått en praksis der lærere og spesialpedagoger i etableringsfasen av relasjonsarbeidet prioriterer å vise stor grad av varme og omsorg ovenfor elevene. Overganger og friminutt kan være gode muligheter til å vise relasjonsvarme ovenfor elevene og opptre på en anerkjennende måte. Relasjonsvarme kan vises gjennom å opptre som responderende voksne. Responderende voksne er voksne som er åpne i kommunikasjonen, sensitive og som evner å sette seg inn i barnets perspektiv. I praksis kan spesialpedagoger opptre som responderende voksne ved å bry seg om elevenes interesser og ta hensyn til deres meninger i opplæringen. Etter å ha etablert gode relasjoner kan spesialpedagogen stille hensiktsmessige og tydelige krav og forventninger med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Ved å gjøre det på denne måten vil lærere opptre som autoritative lærere og dette vil være gunstig for å etablere, utvikle og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner (Roland, 2021). Gode lærer-elev-relasjoner vil igjen være av betydning for elevers opplevelse av inkluderende opplæring (Hattie, 2009; Spurkeland, 2011). Et svært betydningsfullt aspekt av inkluderende opplæring er elevmedvirkning (Haug, 2014). Elevmedvirkning vil føre til at elevene føler seg møtt, anerkjent og tatt på alvor, og dette vil være gunstig for utvikling av lærer-elev-relasjoner. Samtidig vil det også være gunstig for elevers inkluderende opplæring (Haug, 2014). Funnene fra studien viser at informantene legger til rette for elevmedvirkning gjennom at elever får muligheten til å påvirke hva deres opplæring skal inneholde og hvor opplæringen skal foregå.

Hattie (2009) peker på at gode elev-elev-relasjoner er av betydning for elevers inkluderende opplæring. Når det gjelder hvordan spesialpedagogene arbeider med å legge til rette for at elever kan etablere, utvikle og opprettholde gode relasjoner til hverandre for å fremme inkluderende opplæring, er det konsensus blant informantene om at det er gunstig å sørge for at elever så ofte som mulig er en av det sosiale klassefellesskapet. Dette begrunnes med at det i det sosiale klassefellesskapet foregår viktig sosial samhandling, som vil være av betydning for elevers mulighet til utvikling av elev-elev-relasjoner. Det virker å være lurt å unngå at elever med vedtak om spesialundervisning segregeres fra den ordinære opplæringen ut på grupperom, nettopp for å unngå at elever mister tilgang til den sosiale samhandlingen i klassefellesskapet (Nordahl, 2018). Elever bør engasjeres i meningsfulle aktiviteter sammen med medelever, slik at elever kan samarbeide og dermed utvikle gode elev-elev-relasjoner (Fasting & Breilid, 2018). Deltakelse i meningsfulle aktiviteter kan bidra til legitim deltakelse i klassefellesskapet og dette vil være

gunstig (Lave & Wenger, 1991). Pedagogisk differensiering kan være et nyttig verktøy for å legge til rette for meningsfylt og legitim deltakelse sammen med medelevene (Solberg et al., 2017). Eksempler på pedagogisk differensiering kan være å tilpasse læringspar og læringsgrupper, samt å planlegge læringsaktiviteter ut fra elevens forutsetninger. Å ta i bruk alternative læringsarenaer som pedagogisk differensiering kan også være en gunstig praksis for å sikre legitim og meningsfull deltakelse og fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Alternative læringsarenaer skaper gode sjanser for at elevene kan bli engasjerte i meningsfulle aktiviteter sammen med medelever. Dette vil være gunstig for utvikling av elev-elev-relasjoner. Samtidig vil en slik pedagogisk differensiering fremme inkluderende opplæring i lys av Haug (2014) gjennom at *felleskapet* kan bli økt, *deltakelsen* kan bli økt, og dermed kan også *utbyttet* bli økt. Hvis elevene i tillegg får medvirke i hvordan den pedagogiske differensieringen skal gjennomføres, vil en på denne måten oppfylle alle Haugs (2014) dimensjoner for inkluderende opplæring samtidig gode elev-elev-relasjoner fremmes.

Et betydningsfullt funn fra studien er forståelsen spesialpedagogene som deltok har av begrepet inkluderende opplæring. Det virker å være konsensus blant informantene om at å være inkludert i opplæringen handler om at elever er fysisk inkludert i klassefelleskapet. I lys av studiens teoretiske rammeverk, vil ikke en slik forståelse være tilstrekkelig for å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning (Qvortrup & Qvortrup, 2018). I den forbindelse har jeg foreslått at arbeid med å fremme inkluderende opplæring for elever gjennom arbeid med relasjoner bør prioriteres i profesjonsfelleskapet. Dette kan gjøres gjennom å etablere et felles verdigrunnlag basert på Haugs (2014) dimensjoner av inkluderende opplæring. I tillegg til dette har jeg med utgangspunkt i Sundar og Fasting (2018) foreslått at det kan være hensiktsmessig å sette av tid i en hektisk arbeidshverdag til et tolkningsfelleskap, der lærere og spesialpedagoger kan diskutere utfordringer knyttet til elevs inkluderende opplæring. Diskusjonene i dette tolkningsfelleskapet kan ta utgangspunkt i det felles verdigrunnlaget basert på Haugs (2014) dimensjoner. Da vil det arbeides i tråd med *del 3.5 Profesjonsfelleskap og skoleutvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å gjøre det på denne måten er det gode muligheter for at lærere og spesialpedagoger utvikler sin forståelse av inkluderende opplæring i praksis.

6.2 Kritikk av studien og veien videre

Gjennom denne studien har jeg undersøkt fire spesialpedagogers arbeid med relasjoner og hvordan dette relasjonsarbeidet kan bidra til å fremme inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Håpet er at studien har bidratt til å utvikle kunnskap om nettopp dette – spesialpedagogers relasjonsarbeid og dets betydning for elevers inkluderende opplæring. Samtidig er det i den forbindelse av betydning å være ydmyk ovenfor det faktum at denne studien først og fremst har bidratt med kunnskap om fire spesialpedagogers relasjonsarbeid og dets betydning for inkluderende opplæring. Fire spesialpedagoger er et lavt antall spesialpedagoger og gir liten, eller til og med ingen, mulighet til å generalisere funnene utover denne studiens kontekst. Studien har søkt å undersøke hvordan spesialpedagogers relasjonsarbeid fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Elever har vedtak om spesialundervisning av ulike årsaker, og noen elever har mer omfattende vedtak enn andre. I den forbindelse er det viktig å være seg bevisst at studien har undersøkt problemstillingen fra et generelt perspektiv. Alle elever er ulike og det vil i så måte være vanskelig å foreslå hvordan spesialpedagogers relasjonsarbeid kan fremme inkluderende for alle elever med vedtak om spesialundervisning. Likevel håper jeg at studien har bidratt med nyttig kunnskap som kan inspirere og utvikle forskningsfeltet videre. En forbedring av studien kunne vært en kvalitativ tilnærming med et høyere antall informanter. En slik studie kunne gitt mer varierte erfaringer og perspektiver på temaet som jeg nå muligens har gått glipp av ved å ta i bruk mitt forskningsdesign. Samtidig kunne det vært interessant med en kvantitativ tilnærming i et lignende prosjekt. Et slikt prosjekt ville inneholdt flere informanter, og resultatene fra et slikt prosjekt ville vært mulig å generalisere i større grad. Dette ville vært nyttig og bidratt med viktig kunnskap til forskningsfeltet.

Et annet aspekt jeg ønsker å trekke frem er at denne studien er basert på fire spesialpedagogers subjektive erfaringer, oppfatninger og svar på forskningsspørsmål utarbeidet av meg som uerfaren masterstudent. I analysen av studiens resultater har jeg også vært nødt til «å stole blindt» på det spesialpedagogene sier at de gjør, uten å vite hva de «faktisk» gjør. I forlengelsen av dette kunne det vært interessant med forskning på temaet som i større grad kunne fanget opp hva spesialpedagogene «faktisk» gjør. En studie med en “mixed-methods”-tilnærming kunne

vært en interessant forbedring i så måte. “Mixed-methods”, eller “multimetodologi”, kombinerer ulike forskningsdesign for å undersøke problemstillingen (Greene, 2007). Observasjonsstudier av hvordan spesialpedagoger konkret arbeider med lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner for å fremme inkluderende opplæring etterfulgt av påfølgende semi-strukturerte intervjuer kunne vært et spennende forskningsdesign. De semi-strukturerte intervjuene kunne i tilfellet over også blitt erstattet med kvantitative undersøkelser. Minst like interessant ville det vært å studere dette temaet fra elevenes perspektiv. Denne studien undersøker ikke hva elever opplever som betydningsfullt i gode relasjoner med lærere og medelever, og om de opplever at gode relasjoner er viktig for å oppleve inkluderende opplæring. Slike studier, med utgangspunkt i elevenes perspektiver, ville vært et nyttig bidrag til forskningsfeltet og kunne bidratt med innsikt i barrierer og muligheter fra elevenes perspektiv. Dette ville vært gunstig for lærere å ha kunnskap om, og kunne skapt forutsetninger for hensiktsmessige praksiser med tanke på å utvikle gode relasjoner, samt skape inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning.

Likevel håper jeg at denne studien er et positivt og inspirerende bidrag til forskningsfeltet. Jeg håper at funnene og diskusjonene jeg har bidratt med i denne studien kan være anvendbare for lærere og spesialpedagoger i norsk skole. Hvis denne studien gjør at én elev får bedre relasjoner til lærere og medelever, og samtidig opplever en mer inkluderende opplæring, vil jeg være mer enn fornøyd. For alle elever fortjener gode relasjoner og inkluderende opplæring!

7 Litteraturliste

Barneombudet. (2017). *Elever med spesialundervisning i grunnskolen – uten mål og mening?*

Hentet 17.04.2023 fra

<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A. C. Peterson (eds.): *The Encyclopedia of adolescence* (pp 746-758). New York: Garland.

Bergem, T. (2015). *Læreren i etikkens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3.utg.) Oslo: Gyldendal.

Bird, C. M. (2005). How I stopped dreading and learned to love transcription. *Qualitative inquiry* 11(2), 226-248.

Bjerketveit, L. E. (2020). *Spesialpedagogers relasjonsarbeid: en kvalitativ studie om hvordan spesialpedagoger arbeider med å etablere og opprettholde relasjoner til elevene*. Masteroppgave, OsloMet – institutt for grunnskole og faglærerutdanning.

Booth, T. & Ainscow, M. (1996). Stories of exclusion: Natural and unnatural selection. I E. Blyth og J. Milner (red.), *Exclusion from School: Inter-professional Issues for Policy and Practice*. London: Routledge.

Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). *Hva skjer i kroppøvningsfaget?* Hentet 02.05.2023 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hva-skjer-i-kroppsovningsfaget/>

Braun, V & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Breilid, N. (2007). *Ungdom og lærings erfaringer: En survey – studie av ungdoms lærings erfaringer på ulike arenaer* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.

Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskap? En indføring i moderne videnskapsteori*. Oslo: Gyldendal.

Clancey, W. J. (1995). A tutorial on situated learning. In T.-W. Chan & J. Self (Eds.), *Emerging computer technologies in education: Selected papers of the International Conference on Computers and Education (Taiwan)*, pp. 49-70. Charlottesville, USA: AACE.

Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology*, 12(3), 297-298.

Dyssegaard, C. B., Larsen, M. B. & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag

Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne – og fullføre* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Fasting, R. B., Breilid, N. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særlige behov. I Thorsen & Christensen (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fjell, K. & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6(2), 9-31.

Florian, L., Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884.

Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid. LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23/§8>

García-Moya, I. (2020). *The importance of Connectedness in Student Teacher Relationships*. Sevilla: Palgrave MacMillian.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Franscisco: Jossey-Bass.

- Hart, S., Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2014). *Detta vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (Red.). (2017a). *Spesialundervisning: innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11(1), 41-62.
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13* 48(3), 303-315.
- Haustätter, R. & Snipstad, Ø. (2022). Om empiriske nivåer i forskning om inkludering. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 141-155.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2016). Narrative Practice and the Active Interview. I: Silverman, D. (red.). *Qualitative Research*, 67-82. London: Sage.
- Hughes, J.N., Lou, W, Kwok, O-M. & Loyd, L.K. (2002). *Teacher-student support, effortful engagement and achievement: a 3-year longitudinal study*. *Journal of Educational Psychology*,(100),1, 1-14.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet. Om pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Krane, V., Karlsson, B, E., Ness, O., Suzie Kim, H. (2019). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary

school: A literature review. *Psykologisk.no*. Hentet 25.11.22 fra <https://psykologisk.no/sp/2016/07/e11/>

Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2007). Situert læring, digital kompetanse og tilpassa opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91(4), 316-327.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 30.08.2022 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lassen, L. M. (2014). Å nå og forstå. Betydning av dialoger for å fremme elevers involvering og utvikling. *Norsk tidsskrift for logopedi*; Volum 60.(1) s. 24-33, (Fagfellevurdert, NVI-nivå 1).

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Louis, J. P. (2022). The Young Parenting Inventory (YPI-R3), and the Baumrind, Maccoby and Martin Parenting Model: Finding Common Ground. *Children* 9 (159).

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet 30.08.22 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Midthassel, U. V. (2015). *Autoritativ klasseledelse – hva er det?* Hentet 09.09.2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/autoritativ-klasseledelse--hva-er-det/>

Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education, i D. Mitchell (red.): *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (s. 1-21). London: Routledge.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (2.ed). London: Routledge.

Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. & Drugli, M. B. (2013). *Dyrk lærerens relasjonskompetanse! I Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Flygare, E., Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*.

Utdanningsdirektoratet. Hentet 21.09.2022 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Oslo: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*

(LOV-2021-06-11-81). Lovdata. Hentet 26.08.22 fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Paulsen, E. & Bru, E. (2020). De stille elevene. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (red.). *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44) (6.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media

- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), (pp. 803-817). DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2017.1412506?journalCode=tied20>
- Roland, E, & Vaaland, G.S. (2001). *Respektprogramet. Stavanger: Universitetet i Stavanger.*
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt. (Phd), University of Stavanger, Stavanger.*
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Solberg, M. T., Brevik, L. M., Luoto, J. (2017). Om å differensiere engelskundervisningen. *Bedre skole*, 29(3), 70-75.
- Tangen, R. (2022). *Elevenes stemmer i skolen – elevkunnskap og skolelivskvalitet.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thorne, S. L. (2005) Epistemology, Politics and Ethics in Sociocultural Theory. *In The Modern Language Journal*, Vol. 89.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education.* (World conference on special needs education. Access and quality. Salamanca Spain 7-10 june 1994). Paris: UNESCO.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom management: How Control and Nurture Work Together. *Theory Into Practice*, 48 (2), 122 – 129.

Wubbels, T., Den Brook, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Tartwijk, J. V. (2015). Teacher – student relationships and classroom management. In E.T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.) *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022*. Hentet 25.04.23 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/spesialundervisning-i-grunnskolen/>

Vedlegg 1 - Godkjenning Sikt

26.08.2022

Referansenummer

341560

Vurderingstype

Standard

Dato

26.08.2022

Prosjekttittel

Spesialpedagogers relasjonsarbeid og hvordan det fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Nils Breilid

Student

Petter Lunåsno

Prosjektperiode

01.08.2022 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

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 01.07.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT Husk at utvalget har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:
- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at

personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER 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). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

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

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet
”Spesialpedagogers relasjonsarbeid”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan spesialpedagoger arbeider for å etablere og opprettholde gode relasjoner til elevene sine. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan spesialpedagoger arbeider med å etablere og opprettholde relasjoner til elevene sine. Prosjektet gjennomføres mellom august 2022 og juli 2023. I prosjektet skal jeg blant annet undersøke om spesialpedagoger fokuserer ekstra mye på relasjonsvarme i sitt arbeid. Prosjektet er et mastergradsprosjekt ved OsloMet – storbyuniversitetet, institutt for grunnskolelærerutdanning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitet, Institutt for grunnskolelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å kunne delta i dette prosjektet er en nødt til å ha minimum 30 studiepoeng i spesialpedagogikk og en er nødt til å arbeide i skolen. Prosessen med å rekruttere informanter gjennomføres ved hjelp av strategisk utvalg. Det betyr at du er valgt ut fra dine kvalifikasjoner til studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det et intervju på ca. 45 minutter der jeg intervjuer deg om ditt relasjonsarbeid. Intervjuet vil ha form som en dialog der hovedkategoriene vil være begrepet relasjon, kvalitet i elev-lærer relasjon, utfordringer med å etablere og

oppretholde relasjoner og viktigheten av relasjonsvarme. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker og deretter slettet umiddelbart etter transkripsjonen.

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

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student Petter Lunåsmo og veileder Nils Breilid som vil ha tilgang til personopplysninger og datamaterialet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1/7 2023. Etter at prosjektet er avsluttet, vil alle personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet ved Institutt for grunnskolelærerutdanning har Personverntjenester ved Sikt – Norsk senter for forskningsdata AS 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 – Storbyuniversitetet ved Institutt for grunnskolelærerutdanning ved Nils Breilid, nils.breilid@oslomet, tlf 928 28 967.

Student Petter Lunåsno, pettervangenlunaasmo@gmail.com, tlf 45026752.

Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, ingrid.jacobsen@oslomet.no tlf +47 67 23 55 34

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Nils Breilid

Petter Lunåsno

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Spesialpedagogers relasjonsarbeid* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 1/7 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Krav til rekruttering av informanter

- Arbeider som lærer eller spesialpedagog i grunnskolen
- Har minimum 30 studiepoeng i spesialpedagogikk

Problemstilling:

Hvordan arbeider spesialpedagoger med relasjoner og opplever de at relasjonsarbeidet fremmer inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning?

Spesialpedagogens bakgrunn

1. Hvilken utdanning har du når det kommer til spesialpedagogikk?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer og/eller spesialpedagog?

Relasjonsarbeid

1. Hva tenker du når du hører ordet lærer-elev relasjon?
2. Hva tenker du når du hører ordet elev-elev relasjon?

Lærer-elev relasjon (Den autoritative læreren, Baumrind)

1. Hva legger du i en god lærer-elev relasjon?
2. Hva tenker du om betydningen av relasjonsvarme og omsorg i lærer-elev relasjonen?
3. Hva tenker du om betydningen av krav, grenser og forventninger i lærer-elev relasjonen?
4. Hvordan arbeider du med å etablere og opprettholde lærer-elev relasjoner? Hvilke strategier bruker du?

Elev-elev relasjon (Situert læring, Lave & Wenger)

1. Hva tenker du kjennetegner en god elev-elev relasjon?
2. Hvordan arbeider du med å legge til rette for at elever med vedtak for spesialundervisning kan etablere og opprettholde gode relasjoner til sine medelever? Hvilke strategier bruker du?
3. Ser du på det som viktig å holde elevene med vedtak mest mulig i den ordinære undervisningen?

Generelt om relasjonsarbeid

1. Hva synes du er den største hindringen i hverdagen for å etablere og opprettholde gode lærer-elev relasjoner?
2. Har du en annen tilnærming og andre strategier når du forsøker å etablere relasjoner til elever med vedtak?
3. Synes du det er viktigere at elever med vedtak får muligheten til å etablere relasjoner til sine medelever?
4. Du ser **kanskje** elevene mindre enn kontaktlærerne. Mener du dette er en hindring for din mulighet til å etablere og opprettholde en god lærer-elev relasjon?

Inkluderende opplæring (Haug sine fire dimensjoner)

1. Hva betyr begrepet inkluderende opplæring for deg?
2. Har du noen konkrete strategier for hvordan du inkluderer elever med vedtak i klassefellesskapet?
3. Hva opplever du som det aller viktigste for at elever med vedtak kan føle seg inkludert i klassefellesskapet?

Spesialpedagogenes opplevelse av relasjonsarbeidets betydning for inkluderende opplæring?

1. Opplever du at lærer-elev relasjonen du har etablert har noen betydning for om du klarer å inkludere eleven med vedtak i klassefellesskapet?
2. Opplever du at elev-elev relasjon har noen betydning for om eleven med vedtak blir inkludert i klassefellesskap?

Avslutning

Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Husk at alt du har sagt i dette intervjuet kan slettes om du ønsker det!

