

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L Masteroppgave

Navn: Stein-Arne Halvorsen

---

## Sosial samhandling blant særskiltelever.

«Noen blir jo stille, og andre blir jo kanskje litt utagerende hvis de ikke er trygge. Så trygghet er vel egentlig det som er stikkordet i seg selv» (Lærer i videregående skole).

---

Dato: 17.05.21

Totalt antall sider: 80

## **Førord**

Det å skrive masteroppgave har vært en tung prosess. Mange ganger har jeg tvilt på om jeg har vært på riktig spor eller om jeg i det hele tatt kom til å bli ferdig. Prosessen har vært utrolig spennende, og jeg har lest og satt meg inn i mye interessant teori og forskning. Det har til tider vært så interessant at jeg har lest artikler som ikke har noe med denne oppgaven å gjøre. Når jeg har fordypet meg i lesing har jeg lagt merke til at tankene ofte har gått mot egen praksis og hvordan jeg selv møter mine elever. Det er lett for at det er de gangene jeg har bommet som dukker opp i tankene. Jeg har også merket at det blir en del diskusjoner med mine lærerkollegaer som følge av kunnskapen jeg har ervervet, noe som igjen har ført til flere og dypere refleksjoner.

Jeg ønsker å takke de lærerne som stilte opp som informanter og som har hjulpet meg å besvare problemstillingen. Takk for at dere har vært fleksible i en tid fylt opp med smittevernregler og søkermøter. Takk for at dere har delt av egne erfaringer og opplevelser og gitt meg innsikt i hvordan det spesialpedagogiske arbeidet blir gjort rundt på skolene. Uten dere hadde det ikke blitt noe oppgave.

Jeg vil også takke veilederen min, Ole Petter Vestheim, som har veiledet meg gjennom denne oppgaven. Du har kanskje ikke hjulpet meg på den måten jeg ønsket, men du har hjulpet meg på den måten jeg har trengt. Takk for dine konstruktive tilbakemeldinger som har fått meg til å reflektere over valgene jeg har gjort; uten de hadde ikke dette blitt den oppgaven det nå er.

En stor takk rettes også til mine arbeidskollegaer for å ha holdt ut med mine fem år med studier. En spesiell takk til Harald Hovde som har vært der for elevene hele veien. Jeg vil også takke Ola Gujord og Rolf G. Nergaard for korrekturlesing og gode språklige innspill, og Keith Dickie for hjelp med oversettelsen av sammendraget.

Til sist, men ikke minst, vil jeg takke kona mi, Hilde Halvorsen, for at du har støttet meg og håndtert alt på hjemmefronten. Jeg vet at det har vært ekstra belastning på deg med de tre pian våre og en mann som har jobbet og studert fulltid i fem år. Jeg setter så utrolig pris på deg og alt du gjør for meg.

## Sammendrag

Temaet for denne oppgaven har vært sosial samhandling blant elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Formålet med denne forskningen er å skape en større forståelse for hvilke utfordringer manglende sosial samhandling har for læringsmiljøet og den enkeltes utvikling, og at jeg skal få bredere kunnskap om læringsmiljø. I oppgaven har jeg jobbet med følgende problemstilling:

*«Hva opplever lærere er viktig for læringsmiljøet i en klasse med en eller flere elever med enkeltvedtak i videregående skole? Og hvilken betydning har det for inkludering i klassen?»*

For å besvare denne problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming. Empirien ble samlet inn ved å bruke semistrukturerte intervjuer av seks lærere i videregående skole. Lærerne ble valgt på to kriterier som var: a) ferdig med lærerutdanning og b) mer en toårs erfaring med elever med enkeltvedtak.

Teorien studiet er bygd på består av teori om læringsmiljø, sosial læring, sosial atferd og stigmatisering. Innenfor disse temaene har vi blant annet trygghet, relasjoner, inkludering, sosial samhandling, sosial kompetanse, innagerende atferd og stigmatisering som jeg har benyttet for å belyse problemstillingen.

De viktigste funnene viser at trygghet er avgjørende for læringsmiljøet, og at trygge relasjoner og trygge rammer er noe man må jobbe med fra skolestart. Åpenhet om egne utfordringer er positivt for læringsmiljøet og en god forutsetning for inkludering.

Problematikken med stigmatisering ble også tatt opp i forhold til åpenhet. Akseptert forskjellighet som motparten til tvungen inkludering. I tillegg må tilbaketrukne elever inkluderes på sine premisser, og det må aksepteres at de trenger alenetid.

## **Summary.**

The subject for this thesis has been social interaction among special needs students in mainstream education. The purpose of this research is to create a greater understanding of the challenges that lack of social interaction has for the learning environment and individual development, and that I can then give weight to influential nuances in the learning environment. In the thesis I have worked with the following problem.

“What do teachers feel is important for the learning environment in a class with one or more special needs students at Upper Secondary School? And what significance it has for class inclusion”

To answer this problem, I have chosen a qualitative research method with a phenomenological approach. The empirical data was collected using semi-structured interviews of six upper secondary school teachers. The teachers were chosen on two criteria these being: a) completed teacher education and b) more than two years of experience with students with individual decisions.

The theory which the study is based on considers the learning environment, social learning, social behavior and stigma. Within these themes I will examine, among other things: security, relationships, inclusion, social interaction, social competence, engaging behavior and stigma.

The most important findings show that security is crucial for the learning environment. And that safe relationships and safe frameworks are to strive for, every day, from the very start of school. Openness about one's own challenges is positive for the learning environment and a good prerequisite for inclusion. The issue of stigma was raised in relation to openness, with accepted differences playing counterpart to forced inclusion. In addition, socially withdrawn students must be included on their own terms, and it must be accepted that they need alone time.

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning .....	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema .....	1
1.2 Aktualisering.....	1
1.3 Problemstilling.....	2
2. Teoretisk orientering.....	3
2.1 Læringsmiljø.....	3
2.1.1 Trygghetsbehov.....	3
2.1.2 Relasjoner .....	5
2.1.3 Inkludering i felleskapet .....	7
2.1.4 Lærerens rolle .....	10
2.2 Sosial læring.....	11
2.2.1 Sosial samhandling .....	12
2.2.2 Sosial kompetanse.....	13
2.2.3 Sosiale ferdigheter .....	14
2.2.4 Emosjonell kompetanse .....	14
2.3 Sosial atferd .....	15
2.3.1 Innagerende eller innadvendt.....	15
2.4 Stigmatisering .....	17
3. Metode .....	19
3.1 Vitenskapsteoretisk paradigmer .....	19
3.2 Forskningsdesign og metode.....	19
3.2.1 Kvalitativ studie .....	20
3.2.2 Datainnsamling .....	20
3.2.3 Intervjuet og intervjuguiden.....	23
3.2.4 Utvalg.....	24

3.2.5	Utvalgets størrelse.....	25
3.2.6	Forske i egen organisasjon.....	26
3.3	Forskningens kvalitet .....	26
3.3.1	Relabilitet.....	26
3.3.2	Validitet.....	27
3.3.3	Generalisering .....	27
3.4	Forskningsetikk.....	28
3.4.1	Informert samtykke .....	29
3.4.2	Konfidensialitet.....	29
3.4.3	Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekt.....	30
3.5	Transkribering og analyse.....	31
3.5.1	Transkribering.....	31
3.5.2	Analyse .....	32
3.5.3	Tolkning.....	33
4	Presentasjon av funn .....	34
4.1	Trygghet.....	34
4.1.1	Trygghet gjennom faste rammer .....	34
4.1.2	Trygghet gjennom relasjoner .....	35
4.2	Åpenhet om utfordringer versus hemmelighet .....	37
4.3	Tvungen veldedighet versus akseptert forskjellighet.....	39
4.4	Selvvalg ekskludering.....	41
5	Drøfting.....	42
5.1	Hva kreves for et godt læringsmiljø.....	42
5.1.1	Trygghet.....	42
5.1.2	Åpenhet om egne utfordringer .....	44
5.2	Inkludering av elever med enkeltvedtak .....	48
5.2.2	Tvungen veldedighet.....	48

5.2.3 Selvvalg ekskludering.....	50
5.3 Faktorer for positiv deltagelse i sosial samhandling.....	51
5.3.1 Hva fungerte dårlig .....	52
6 Avslutning.....	53
6.1 Hovedfunn.....	53
6.2 Evaluering .....	54
6.3 Veien videre .....	55
Referanser .....	56
Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	65
Samtykkeerklæring .....	67
Vedlegg 2 Intervjuguide .....	68
Vedlegg 3 Kvittering NSD.....	70





## 1. Innledning

Hovedtema for denne oppgaven er sosial samhandling blant elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Hvordan vi samhandler med de rundt oss er avgjørende for egen trivsel, læring og utvikling (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016, s. 2). De fleste elever samhandler greit med de elevene de går i klasse med, men det er noen elever som ikke har de ferdigheter som skal til for å få til en positiv samhandling med sine medelever. Formålet med denne forskningen er å synliggjøre hvilke utfordringer manglende sosial samhandling har for læringsmiljøet og den enkeltes utvikling.

### 1.1 Begrunnelse for valg av tema

Dette er fjerde året jeg er kontaktlærer for en klasse med elever som har enkeltvedtak på spesialundervisning i henhold til opplæringslovens § 5-1. Grunnen til at jeg har sett på læringsmiljø er at enkelte år har det vært lite sosial samhandling mellom elevene, og det har påvirket både det sosiale og faglige nivået i klassen. Noen år har gruppen vært liten (4-5 elever) og det har kun vært elever med enkeltvedtak (A-skjemasøkere). Andre år har det vært 7-8 elever der det var få elever med enkeltvedtak og resten har vært B-skjemasøkere uten vedtak. Jeg har også lagt merke til at når elever ikke deltar i den sosiale samhandlingen så blir de ikke like inkludert i klassen.

### 1.2 Aktualisering

Jeg mener at denne oppgaven er tidsrelevant med tanke på at den nye overordnede delen av læreplanverket legger mye mer vekt på de utenomfaglige verdiene, fordi vi skal utdanne hele mennesket. Det er forankret i opplæringslovens §1-1 at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Ved gjennomgang av NOU- rapporter og stortingsmeldinger har jeg lagt merke til at sosial og emosjonell kompetanse har blitt viktigere og mer framtrødende i jakten på framtidens kompetanser. Det kan virke som at vi i det moderne samfunnet er kommet dit at arbeidsgivere stiller like store krav til sosiale samhandlingsferdigheter som til de faglige (Ogden, 2012, s. avsnitt 13).

Dette gjenspeiles i den overordnede delen av læreplanverket (heretter kalt Odl) punkt 2.1 Sosial læring og utvikling «Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. (...) Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2017a)

Hvis vi ser videre på punkt 2.5.1 Tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring «Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.» (Utdanningsdirektoratet, 2017b)

Punkt 3.1 i prinsipper for skolens praksis, et inkluderende læringsmiljø «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2017c)

Hvem vil kunne ha utbytte av forskningen jeg skal utføre? Andre lærere som jobber med elever som har sosiale og emosjonelle vansker, skoleledere som skal dele inn elevene i klasser og PPT rådgivere som skal komme med anbefalinger i sine sakkyndige rapporter.

### 1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i tidligere kapittel så ønsker jeg å undersøke læreres erfaringer fra elever med enkeltvedtak i sosial samhandling med medelever. Min problemstilling blir som følger:

**«Hva opplever lærere er viktig for læringsmiljøet i en klasse med en eller flere elever med enkeltvedtak i videregående skole? Og hvilken betydning har det for inkludering i klassen?»**

Jeg har utarbeidet noen forskningsspørsmål som kan hjelpe meg til å besvare problemstillingen.

- a) Hvilke opplevelser har lærerne av klassenes inkludering av elever med enkeltvedtak?
- b) Hvilke faktorer opplever lærerne som viktig for at elever med enkeltvedtak skal delta i en positiv sosial samhandling?

## 2. Teoretisk orientering

For å forankre denne oppgaven til teori som kan være relevant for å belyse hovedtema sosial samhandling og temaene læringsmiljø og inkludering i problemstillingen så vil jeg starte med læringsmiljø i kapittel 2.1 påfulgt av teorier om sosial læring i kapittel 2.2 og sosial atferd i kapittel 2.3 før jeg avslutter kapittel 2.4 med stigmatisering.

### 2.1 Læringsmiljø

I opplæringslovens paragraf 9A-2 står det at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Klassens læringsmiljø favner om alt som påvirker elevenes læring, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det vil si at det kan være alt fra fysiske forhold som fast klasserom og garderobe på samme bygg, kulturelle forhold som at vi har nulltoleranse mot mobbing og relasjonelle forhold som at vi har positive lærer - elev og elev - elev relasjoner.

I «ODL» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) står det at et trygt læringsmiljø er raust og støttende, og at lærere i samarbeid med elevene kan utvikle og vedlikeholde trygge læringsmiljø. Når lærer og elever klarer å lage ett godt læringsmiljø har de oppfylt en viktig betingelse for at elevene skal oppleve en positiv utvikling, både faglig og sosialt (Hattie, 2009). For at vi skal få og vedlikeholde ett godt og inkluderende læringsmiljø er det viktig at vi jobber med sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg til at læringsmiljøet skal fremme læring, så er det kanskje like så viktig å fremme trygghet.

#### 2.1.1 Trygghetsbehov

I følge Maslows (1943) behovspyramide så er selvrealisering på toppen av pyramiden, der selvutvikling og læring hører hjemme. På det første trinnet ligger de fysiologiske behovene man trenger for å overleve, som vann, mat, luft og søvn osv. På det andre trinnet i pyramiden ligger trygghetsbehovet, det handler om at man trenger å føle seg trygg på at man ikke blir skadet fysisk og at man ikke blir utsatt for noe som skader vår psykiske helse, samt trygghet for de vi er glade i.

Maslow beskriver at for at vi skal føle oss trygge så er det en del behov som må dekkes. Vi trenger forutsigbarhet, stabilitet og tilhørighet for å føle oss trygge. Man kan for eksempel se til forsvaret, hvor de i stressmestringsøvelser fjerner forutsigbarhet og stabilitet. Ved å gjøre dette skaper de en usikkerhet om hva som skal skje og når det skal skje. Usikkerhet er en av de faktorene som får mange til å bli stresset. Andre behov som også befinner seg i dette trygghets trinnet er Struktur, lov, orden og grenser (Maslow, 1943).

For de neste trinnene i Maslows teori så er utgangspunktet at man må ha tilfredsstilt de nederste behovene før vi føler på behov høyere i hierarkiet. Mennesket er selvfølgelig ikke bygd opp av betongklosser, vi er fleksible og kan bevege oss mellom trinnene når behov høyere i hierarkiet blir dominerende. Men det er ikke dermed sagt at alle ønsker å klatre i hierarkiet. Det er enkelte individer som under noen omstendigheter mister behovet for å gå høyere i hierarkiet. Eksempel på det er elever som føler seg trygge på skolen, men ikke har behov for å være sosial. De holder seg på trygghetstrinnet.

Trygghetstrinnet i psykologisk trygghetsteori. William Kahn (1990, s. 708) skrev i sin teori om psykologisk trygghet, at trygge situasjoner kjennetegnes av at de er forutsigbare, konsekvente, tydelige og ikke truende. I trygge situasjoner vil folk være klar over grensen for hva som var lov og ikke, samt at de kjenner til konsekvensen av å bryte den. Disse kjennetegnene på psykologisk trygghet stemmer godt med trygghetstrinnet til Maslow.

Psykologisk trygghet handler om at innad i en gruppe skal man skal føle seg trygg til å være seg selv, trygg til å stille spørsmål og trygg til å gjøre feil. Denne tryggheten er basert på at det er aksept blant medlemmene i gruppa (Edmondson, 2018, s. 8). For eksempel om elevene i en klasse vet at de ikke blir ledd av hvis de svarer feil på spørsmål i klassen, da vil det føles trygt nok å prøve å svare selv om de ikke er helt sikre på svaret (Lund, 2012, s. 127). Kahns undersøkelser viste til de fire faktorene som påvirket psykologisk trygghet mest. Disse er: a) ledelsesstil, b) organisatoriske normer, c) gruppedynamikk og d) mellommenneskelige relasjoner (Kahn, 1990, s. 708).

### 2.1.2 Relasjoner

Sosiale relasjoner handler om forholdet eller forbindelsen mellom mennesker. Vi danner en relasjon til alle vi har en samhandling med, det kan være relasjoner både av god og dårlig karakter. Kvaliteten på relasjonen er avhengig av meningene vi legger i samhandlingen. Ifølge Ainsworth og Bowlbys (1973) tilknytningsteorier så er relasjonen til primæromsorgspersonene våre den første og kanskje den mest betydningsfulle for hvordan vi bygger relasjoner videre i livet. Det er basert på denne relasjonen at vi danner en indre modell for hvordan vi skal samhandle med folk vi møter, det kalles et tilknytningsmønster (Drugli, 2012, ss. 20-26; Hart, 2020).

En trygg relasjon kjennetegnes av at det er en relasjon med emosjonell støtte. Federici og Skaalvik (2014 i (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95) forstår emosjonell støtte som en opplevelse av at noen bryr seg om meg, oppmuntrer meg og viser meg varme, respekt og tillit. Varme og omsorg i relasjonen, handler om at vi må se og forstå hverandre, at vi bryr oss om hverandre og at vi liker hverandre (Arnesen, 2020, ss. 48-49). Respekt i relasjonen dreier seg om å anerkjenne hverandres identitet og meninger, og å vise hensyn til hverandre (Arnesen, 2020, ss. 54-55). Tillit i relasjonen går ut på at vi stoler på hverandre i den forstand at vi tenker at den andre vil meg godt og vil handle ut fra mitt beste (Drugli, 2012, ss. 51-52; Gulbransen, 2019). Stabilitet og forutsigbarhet i relasjon dreier seg om at vi vet hvordan den andre personen oppfører seg. Det er ikke en person som reagerer med humor en gang og klikker på den neste, men en trygg person oppfører seg likt i forhold til situasjonen.

Trygge relasjoner gjennom tilknytning. Tilknytning handler om at det utvikles emosjonelle bånd mellom mennesker (Drugli, 2012, s. 21). I utgangspunktet så handler tilknytningsteorien om båndet ett barn har til sine primære omsorgspersoner. Et barn som har trygg tilknytning til sine omsorgspersoner vil føle seg trygg til å utforske verden, fordi de vet at den voksne er der som en trygg base eller havn (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016, s. 30). På grunn av dette blir tilknytningsteorien også brukt i barnets relasjon til sekundæromsorgspersoner som barnehagevoksne, voksne på SFO, trenere i fritidsaktiviteter og lærere. Elever som har en god kvalitet på den følelsesmessige tilknytningen til lærere eller elever, vil føle seg trygg i den sosiale relasjonen med disse personene.

Den signifikante andre er et begrep som brukes om en person som eleven har nær relasjon til. Den signifikante andre er en person som er betydningsfull for eleven, som eleven liker og har tillit til. Den signifikante andre gir støtte og omsorg, men det er også en person man kan være uenig med uten at det går ut over relasjonen. Den signifikante andre kan være en voksenperson eller en jevnaldrende (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005, s. 211; Levin & Trost, 1996, ss. 46-47).

Den signifikante andre som beskyttelsesfaktor. I resiliensteorien er beskyttelsesfaktor en motvekt til risikoen for å utvikle psykiske vansker når eleven står i belastende situasjoner over tid. Beskyttelsesfaktorer er egenskaper hos eleven, strategier som eleven bruker eller støtte fra andre (Borge, 2018; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005, ss. 97-100). Ved å ha en slik person som vi er trygge på tåler vi å stå i andre belastende situasjoner. For eksempel: ungdom som har mistet noen de er glade i, vil heller være med vennene sine for å takle sorg.

Vennskap er selvvalgt. Vennskap er en relasjon der ungdommene har valgt hverandre basert på felles interesser, for eksempel gjennom idrett, fritidsklubber og nabolag. Interessen er ikke grunnlaget for relasjonen, det er gjensidig lojalitet som ligger til grunn. Det vil si at ungdommene treffes på grunn av felleskap, men det er gjensidig tiltrekning og tillit som gjør det til noe mer enn bekjentskap. Vennskap er frivillig, det vil si at det er ikke pålagt av andre, begge parter tar respektive valg. (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008, ss. 5-6).

Gjensidighet i mellommenneskelig forhold handler om likeverdighet. I relasjonen mellom ett barn og en voksen ligger ett asymmetrisk forhold. Barnet blir ikke likeverdig fordi den voksne har en fordel med tanke på makt, kunnskap og forståelse (Frønes, 1998, ss. 163-165). Ifølge Arnesen (2020, ss. 57-59) så kan det være en gjensidighet mellom lærer og elev selv om det er en asymmetrisk relasjon. Hun begrunner det med at gjensidighet er knyttet til emosjoner og risiko. Det vil si at både elever og lærere kan bli påvirket emosjonelt av hverandres oppmerksomhet, og risikoen ligger i det at vi ikke vet hvordan den andre part i relasjonen tar imot vår oppmerksomhet. Likeverdighet finner vi i relasjonen mellom to tenåringer som kommuniserer sammen med forståelse, er oppriktig interessert i hverandre og føler det samme for hverandre. Relasjonen til jevnaldrende er likeverdig fordi de kan velge relasjonen selv (Mertens, Deković, Van Londen, & Reitz, 2020, s. Intro avsnitt 4).

Å ha gode venner og tilhørighet til jevnaldrende er viktig for ungdommens sosiale utvikling (Bagwell, Schmidt, Newcomb, & Bukowski, 2001, ss. 25-26). Tenåringer er store deler av døgnet på skolen, og da sammen med jevnaldrende (Busching & Krahè, 2020, s. intro). For elevene er ikke skolen bare ett sted for faglig påfyll, men også en sosial arena (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016, s. 3), der ungdommen lærer og praktiserer sosiale ferdigheter i samspill med sine venner (Ogden, 2012, s. del 1.4 ). Tenåringer har oftere samspill med jevnaldrende med mindre voksenoppfølging til forskjell fra yngre barn (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008, s. 24). De jevnaldrende tar over rollen som de signifikante andre i søken etter voksenlivet (Frønes, 1998, s. 48). Foreldrenes påvirkning på den sosiale praktiseringen minker når tenåringene søker selvstendighet, istedenfor finner ungdommen påvirkningen i grupperinger av jevnaldrende.

Skoleklasser er en gruppe med ungdommer som er satt sammen uavhengig av vennskap, geografi, faglig nivå og etnisitet. Det er ikke selvvalgte relasjoner, men kommer som en følge av at de tilhører samme klasse. Gruppetilhørigheten er ikke frivillig i den forstand at det er skolen som har satt elevene sammen til en klasse (Mertens, Deković, Van Londen, & Reitz, 2020, s. intro avsnitt 6). Imidlertid er klikker subgrupper av grupper som klassen, fotballaget eller korpset. Relasjonene i en klikk er mer likt vennskap, da de er delvis selvvalgt (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008, ss. 21-22).

### 2.1.3 Inkludering i felleskapet

Utdanningsdirektoratet skriver: «Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har.» (Overland, 2015). Dette innebærer at det må legges til rette for et miljø hvor det er naturlig å anerkjenne hverandre for den de er og å vise solidaritet med hverandre. I et slikt miljø vil det være enklere å medvirke i felleskapet (Arnesen, 2020, ss. 87-96). I motsetning til integrering som handler om å få inn de som står utenfor ved at de innretter seg etter felleskapet, så dreier inkludering seg om at alle skal inkluderes, ikke bare den som er annerledes (Arnesen, 2020, s. 19; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005, s. 21). I følge Skaalvik og Skaalvik (1996, s. 139) så handler inkludering om å være i ett miljø der alle er godtatt uavhengig av styrker og svakheter. I dette miljøet aksepteres det at noen trenger tid eller hjelp, mens andre er faglig flinke og trenger mer utfordringer. Et inkluderende miljø preges av gjensidig respekt og positive relasjoner.

Nordahl mfl. (2005, ss. 22-23) skriver at holdninger, verdier og oppfatninger er viktige for å utvikle en god kultur for inkludering. Verdier som at alle er verd noe i felleskapet vil føre til holdninger som respekt og annerkjennelse. Oppfatning i inkluderingskulturen handler om å forstå at vi har ulike behov.

Inkludering er blitt presentert med flere dimensjoner. Det er faglig-, kulturell-, fysisk- eller organisatorisk-, sosial- og psykisk inkludering (Nilsen, 2017; Olsen, 2015). I denne oppgaven fremheves faglig-, sosial- og psykisk inkludering. Faglige inkluderingen handler om at alle skal ta del i et faglig felleskap, der den faglige kunnskapen skal tilpasses etter den enkeltes forutsetning. Den sosiale inkluderingen dreier seg om at alle skal kunne ta en aktiv og likeverdig del i ett samspill med jevnaldrende (Nilsen, 2017; Olsen, 2015). Terje Overland (2015) har tatt med psykisk inkludering som dimensjon av inkludering. Den handler om elevens opplevelse av egen situasjon og dette kan sammenlignes med det Nilsen (2017) kaller den subjektive siden ved inkludering. Arnesen (2020, s. 20) har valgt å bruke livskvalitet på den subjektive siden, det er et veldig beskrivende ord for formålet med inkluderingen.

Vi må ikke glemme subjektets del av skolegang. Gert Biesta (2009, ss. 39-41) skriver om formålet med skolegang, der han hevder at det er ikke nok å bare tenke på utdanning og danning, vi må også gi elevene frihet til å bygge identitet. Dette viser han med sin teori om tre dimensjoner av skolegangen, som er: a) kvalifisering, b) sosialisering og c) subjektivering. I tider der alt skal være målbart uttrykker Biesta bekymring for at skolenes fokus er mer rettet mot kvalifisering- og sosialiseringdimensjonen, og av den grunn er det lett for at subjektiveringsdimensjonen blir glemt.

Kvalifiseringsdimensjonens formål er ifølge Biesta (2009, ss. 39-41) å utdanne elevene ved å gi de kunnskap, ferdigheter, forståelse og vurderingsevne som skal gjøre de i stand til å bli gode skattebetalere og en del av samfunnet. Formålet med sosialiseringdimensjonen er å danne elevene slik at de innretter seg etter de normer, regler og demokratiske holdninger som skal til for å bli en del av sosiale, kulturelle og politiske felleskap i samfunnet.

Individet i samfunnet. Der kvalifisering og sosialisering har hatt samfunnets krav som bakteppe, har subjektivering individets beste som utgangspunkt. Formålet med subjektivering er ifølge Biesta (2009, ss. 39-41) at de blir autonome og selvstendige slik at de har friheten til å være den de er, og å handle og å være på ulik måte. Med dette kan alle ha en individuell medvirkning i felleskapet.



Inkludering gir naturlig medvirkning i felleskapet. I et inkluderende miljø skal alle elever ha muligheten til å delta aktivt i felleskapet, bli lyttet til når de kommer med innspill og bli anerkjent for det en bidrar med (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Marianne Ree (2020, ss. 93-101) har i sin doktorgradsavhandling skrevet om hva som må til for å få til medvirkning i felleskapet i barnehage. Basert på hennes forskning og analyse har hun kommet fram til en modell med tre vilkår for medvirkning i felleskapet. Vilråene er: a) felleskapsorientering, b) tillit og c) aksept for ulikheter.

Felleskapsorientering handler om at oppmerksomheten er rette mot alle i felleskapet, og ikke kun mot enkeltindivider. Når elevene støtter og hjelper hverandre, responderer på hverandres utspill og benytter seg av initiativet videre i samhandlingen så er de med å bygge et positivt felleskap (Ree, 2020, ss. 94-96). Eksempel på denne orienteringen mot felleskap er gjennom kommunikasjon der pronomen som «oss» og «vi» blir brukt som en indikator på at elevene er ett felleskap.

Tillit i relasjoner handler om å stole på de en samhandler med. Denne tilliten er viktig for at man skal våge å ta ansvar og spille inn egne initiativ. Når man har tillit til at andre responderer positivt og respektfullt på initiativene, blir det lettere å komme med innspill (Ree, 2020, ss. 96-98). Eksempel på denne tilliten er i undervisningssituasjonen der lærer spør om noen har lyst til å gjennomføre den nye teknikken som er blitt undervist. Elever som har tillit til lærer og medelever tar på seg ansvaret med å være først, fordi de stoler på at om de gjør det feil så blir de korrigert på en respektfull måte.

Aksept for ulikheter handler om at man slipper til andre med ulike perspektiv så de kan medvirke i felleskapet, dette gjør de ved å sette egne behov og initiativ til side (Ree, 2020, ss. 98-101). Et eksempel på dette er i en problemløsningssituasjon, der elever som alltid har gode løsninger holder igjen sitt forslag slik at de som ikke er like aktiv skal få mulighet til å komme med sine forslag. Et annet eksempel er i situasjonen der elevene skal ha praksis, der en elev utsetter å starte på sin egen oppgave for å hjelpe en medelev som henger etter. Det handler om at elevene godtar og forholder seg til at det er variasjon i klassen.

Jo Ese (2013, s. 6) har skrevet en rapport om mangfold og ulikheter, der står det at «mangfold er en form for variasjon som er bra og som vi vil ha, mens ulikhet er noe vi ikke ønsker». Meningen er at mangfold som variasjon vil være en berikelse, for eksempel et rikt kulturtilbud. Mens ulikhet som variasjon vil være en skjevfordeling av ressurser som eksempel at menn tjener mer enn kvinner.

Mangfold handler om menneskelig variasjon, men begrepet har mange dimensjoner. Det er vanlig å skille mellom synlig og usynlig mangfold. Synlig mangfold defineres av demografiske kjennetegn som kjønn, etnisitet, seksuell legning og funksjonshemninger er eksempler på forskjeller eller likheter som knyttes til ordet (Eide, Lauritzen, Olsvik, & Stokke, 2014, s. 32; Jackson, Joshi, & Erhardt, 2003, s. 802).

I motsetning til synlig mangfold, defineres usynlig mangfold av underliggende forhold, som har personlige kjennetegn som verdier, holdninger, interesser, temperament og erfaringer (Frostlid & Svendsen, 2013, s. 12; Jackson, Joshi, & Erhardt, 2003, s. 802). Det handler om at elevene befinner seg på forskjellige nivå både faglig, emosjonelt og sosialt. Det kommer av at vi som personer har en variasjon av opplevelser og erfaringer som vi tar med oss inn i ulike kontekster. For eksempel på videregående skole, kommer elevene fra forskjellige ungdomsskoler og de har forskjellige erfaringer av skolen. Noen kjenner hverandre fra før eller er venner, mens andre kjenner ingen fra tidligere. Alle disse faktorene gir oss en mangfoldig elevmasse.

Verdsetting av mangfoldet. Arendt (1998 i (Arnesen, 2020, s. 50) bruker begrepet pluralitet for å forklare at vi mennesker er en uendelighet av forskjeller, fordi at hvert menneske er unikt. Mangfoldet handler om at alle må få være den de er, og ikke alle må passe inn i de normene som samfunnet har satt som mal. Vi må verdsette forskjelligheten og se hver enkeltes særegenhet og egenskaper som mulige ressurser (Arnesen, 2020, s. 51).

NIFU har utarbeidet en rapport som presenterer spesialundervisning i videregående skole. I rapporten ble blant annet det sosiale utbyttet for elever med spesialundervisning analysert. I oppsummeringen for dette tema ble det skrevet at «Elevene har bedre faglig og sosialt utbytte og blir bedre forberedt på overgang til utdanning og arbeid etter videregående enn de ville blitt uten spesialundervisning» (Markussen, Carlsten, Grøgaard, & Smedsrud, 2019, s. 160). Det skal selvfølgelig sies at det fantes nyanser i data. Blant annet at elever som hadde problem av fysisk eller emosjonell art, ikke følte seg like inkludert i det sosiale felleskapet.

#### 2.1.4 Lærers rolle

Læreren spiller en viktig rolle for å få til et godt læringsmiljø. Læreren skal inneha god relasjonskompetanse, være en god og trygg leder og ha god didaktisk kompetanse (Nordenbo et al 2008 i (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, s. 18). Relasjonskompetansen er den kompetanse jeg vil fokusere på i denne oppgaven, det er på grunn av hovedtemaet sosial samhandling.

En lærer med god relasjonskompetanse skal kunne se eleven når hen er emosjonell, og skal kunne avstemme sin egen atferd til elevens humør (Halland, 2005, s. 100). Dette for å ivareta elevens interesser i samhandlingen (Drugli, 2012, s. 46). Læreren skal være en rollemodell for prososial atferd, det vil si at læreren må være stabil, forutsigbar, respektfull og hjelpsom. Læreren relasjon til elever påvirker også relasjonen mellom elevene (Drugli, 2012, s. 86). Det vil si at en lærer som har en negativ relasjon til en elev, kan føre til at resten av klassen også blir negative til den eleven. En lærer som har en rettferdig bruk av ros i plenum kan være med på å øke svakere elevers sosiale status (Skaalvik & Skaalvik, 1996, ss. 144-145). Læreren skal legge til rette for gode elev- elev relasjoner, observere og korrigere avvikende trender i elevmiljøet (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016, s. 9).

Læreren skal lede elevene i arbeid med læringsmiljøet. For å utvikle ett raust og støttende læringsmiljø så må læreren legge til rette for at elevene skal få kunnskap om, reflektere over og diskutere verdier og holdninger som fremmer anerkjennelse og respekt uavhengig av forutsetninger og interesser (Arnesen, 2020, s. 89; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005, ss. 22-23).

## 2.2 Sosial læring

Sosial læring er basert på forskjellige læringsteorier som handler om at elevene skal utvikle identitet, selvbilde og sosial kompetanse i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Sosial identitet har blant annet forbindelse med hvem man føler seg lik og ønsker å omgå. Fordi identiteten blir utviklet og testet i sosial interaksjon med de jevnaldrende (Tetzchner, 2019, s. 373).

I teoriene til Bandura og Vygotsky er det lagt stor vekt på at læring skjer i samspill med omgivelsene. Banduras sosialkognitive læringsteori handler om at elevene lærer ved at det er et gjensidig samspill mellom elevens tanker, følelser, handlinger og omgivelsene (Bandura, 1971, s. 2). Mens i Vygotskys sosiokulturelle perspektiv er læring en sosial prosess og at ingen læring skjer med mindre man er i samspill med omgivelsene (Imsen, 2015, s. 188).

Banduras teori handler også om at elevene lærer gjennom å observere andre for så å prøve å imitere det de husker fra observasjonen (Bandura, 1971, ss. 2-3). I denne oppgaven er det relevant i forbindelse med sosial læring. En elev som observerer andre elever som er gode på sosialt samspill, vil kanskje bli motivert til å etterligne den andre elevenes sosiale atferd.

I sosial læring handler det også om at elevene må forestille seg hva andre føler og tenker, blant annet i utvikling av selvbildet. Selvbilde handler om hvordan vi ser på oss selv i forhold til hva vi tror andre tenker om oss og hvordan vi ser andre (Tetzchner, 2019, s. 370).

Selvoppfatning gjennom sosial interaksjon med andre er en del av Meads (1863) teori om den generaliserte andre. En må ta andres perspektiv for å utvikle seg selv (Vaage, 1998, ss. 203-243). Denne perspektivtakingen kalles for mentalisering og er en prosess som gjør at vi kan tolke andres følelser, intensjoner og tanker for å forstå andre og se oss selv utenfra. Dette bruker vi blant annet til selvoppdagelse og selvregulering. Ved hjelp av denne prosessen styrker vi vår evne til å bygge relasjoner til andre (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016, ss. 63-65; Slade, 2007).

### 2.2.1 Sosial samhandling

Når elevene omgås sosialt, vil det naturlig bli en form for samspill mellom to eller flere individ. Det er en samhandling eller interaksjon når samspillet består av en vekslende og gjensidig kommunikasjon, der alle individene er bevisst sin deltagelse (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008, s. 3; Noack & Tjora, 2018).

Den sosiale samhandlingen i en klasse går ut på at lærer og elever kommuniserer med hverandre på en slik måte at de har en autonom respons på hverandres stimuli (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008, s. 3). Eksempelvis at lærer stiller ett spørsmål til klassen som stimuli. Da vil noen elevers respons være å rekke opp hånden mens andre vil rope ut svaret. Begge disse er en stimuli som lærer kan respondere på ved å: a) velge en av de som har rekt opp hånden, b) kommentere svaret som kom eller c) stille ett oppfølgingsspørsmål.

Samhandlingen kan være alt fra positive tilnæringer som er hjelpsomme eller støttende, til de mer negative som krangel og håndgemeng. Konteksten samhandlingen pågår i har innvirkning på hvordan elevene oppfører seg (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008, s. 3). For eksempel at en elev påpeker en annen elevs feil i plenum kontra at feilen blir påpekt på tomannshånd. I det første tilfellet kan responsen bli aggressiv eller sår, mens i det andre tilfellet kan responsen være takknemlig.

Ogden (2018, s. del 5 avsnitt 13) skriver at det er forventet at elever med vansker skal delta aktivt i det sosiale samspillet med sine jevnaldrende, og at denne inkluderingen skal skje innenfor rammene av ordinære klasser. Grunnen til det er at elevene er avhengig av en sosial samhandling med andre, både for å lære og for å utvikle seg (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016, s. 2). Det er lettere for at den sosiale samhandlingen får en positiv karakter hvis elevene kan tilpasse interaksjonen etter egne behov, men også lese andres behov eller tilpasse seg kontekst. Det er da de har det som kalles sosial kompetanse (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008, s. 4).

### 2.2.2 Sosial kompetanse

Det finnes flere definisjoner på hva sosial kompetanse er. En av de er Gabarinos (1985) definisjon at sosial kompetanse er «et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling» (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016, s. 4). Ogden (2018, s. del 1.1 avsnitt 3) har sammenlignet flere av disse definisjonene og konkludert med at det er tre punkt som trer fram i flere av disse definisjonene. Han viser til at elevene må kunne håndtere og kontrollere tankene sine, følelsene sine og atferden sin som en del av sosial kompetanse.

«Kompetansen dreier seg om evnen til å samhandle med andre i sosiale situasjoner, og for barn og unge er det en viktig forutsetning for å mestre miljøer med jevnaldrende» (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016, s. 4). For å få til dette må elevene ha evne til å tilpasse atferden sin slik at de får aksept fra sine jevnaldrende. Det er ikke nok å tilpasse seg andre, de må også passe på at de ikke ofrer for mye av seg selv for å passe inn. For det er to mål for kompetansen som er viktig i samhandling med andre, det er: a) å tilpasse seg, innfri forventninger og å opptre passende etter normer i den sosiale konteksten og b) å oppnå personlige mål og å ivareta egne interesser og rettigheter (Odom, McConnell, & Brown, 2008; Ogden, 2018, s. del 1.2 avsnitt 5). For å oppnå disse målene trenger man innlærte sosiale ferdigheter.

### 2.2.3 Sosiale ferdigheter

Gresham & Elliott 1990 har listet opp 5 sosiale ferdigheter som er nødvendige for at man skal kunne fungere godt sosialt. Ferdighetene er: a) selvkontroll, b) samarbeid, c) selvheldelse, d) ansvar og e) empati (Ogden, 2012, s. del 2.1; NOU 2015:2, 2015).

Selvkontroll som atferd handler om at vi kan regulere forholdet mellom hva vi føler og adferden vi utøver. Det gjør vi for å tilpasse oss og vise hensyn, samt turtaking og holde igjen impulser. Samarbeid handler om å jobbe sammen mot ett felles mål, å følge felles regler, hjelpe hverandre og dele på ressurser. Selvheldelse handler om å stå for sine meninger, ha mot til å reagere på andres handlinger, og å kunne be om hjelp (NOU 2015:2). Ansvar handler om å holde avtaler en har forpliktet seg til, å følge opp at ting blir gjort for felleskapets beste og å vise respekt for andres eiendeler og arbeid. Empati kan deles inn i affektiv empati som handler om å leve seg inn i andres følelser og kognitiv empati dreier seg om å forstå andres følelser og vise respekt for deres meninger og følelser (Holm, 2001, s. 59). Ved ulike nivå av de forskjellige ferdighetene kan den sosiale atferden påvirkes (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016, s. 4).

### 2.2.4 Emosjonell kompetanse

Emosjonell kompetanse handler om følelsene våre, at vi må kunne kjenne igjen og sette navn på de forskjellige følelsene. Og kanskje like viktig er hvordan vi skal regulere følelsene våre. Carolyn Saarni`s (1999, s. 1) definisjon på emosjonell kompetanse handler om de ferdigheter vi må inneha for å stå for våre følelser i møte med emosjonelle situasjoner.

De 8 ferdighetene beskrevet av Saarni (1999, ss. 6-7) er: a) hvilke emosjoner kjenner jeg på nå? b) hvilke emosjoner har de jeg er i interaksjon med nå? c) har jeg ordkunnskap til å snakke om emosjoner? d) kan jeg sette meg inn i og forstå andres følelser? e) skjønner jeg at det jeg føler på innsiden kan være ulikt det jeg eller andre viser på utsiden? f) kan jeg mestre å stå i emosjonelle og stressende situasjoner? h) vet jeg at relasjonen til andre er styrt av samspillet i relasjonen? og g) kan jeg stå for mine følelser?

Skolens satsning på å fremme elevenes emosjonelle og sosiale fungering kan gi et stort utbytte for elevene. Når elevene har gode emosjonelle og sosiale ferdigheter, vil de ha ett større faglig utbytte, og de vil ha færre psykiske vansker på både kort og lang sikt (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009, ss. 193-194; Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016, s. 22).

## 2.3 Sosial atferd

Prososial adferd fremmer gode relasjoner ved at man er positivt innstilt til andre, konstruktiv i sine uttalelser og hjelper andre uoppfordret (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016, s. 4). Som eksempel på elev med prososial atferd sett i lys av de sosiale ferdighetene, det kan være en elev med høyt nivå av empati og selvkontroll. Det vil vise seg i at elev A hjelper en elev B som sitter i rullestol, selv om elev A helst kunne tenkt seg og vært med resten av klassen i friminuttet.

Antisosial adferd er upopulært blant jevnaldrende og hindrer de gode relasjoner ved å bryte med de normer og regler som samfunnet setter (Skre, 2020). Basert på denne definisjonen har jeg valgt å kategorisere antisosial atferd med to typer, der den ene er utagerende atferd og den andre er innagerende atferd. Hvis vi ser antisosial atferd hos en med utagerende atferd i lys av sosiale ferdigheter så kan det for eksempel være en elev med liten grad av selvkontroll og for stor grad av selvhevdelse. Det vil kunne vise seg i at eleven har lett for å gjøre ting på impuls og ha ett ukonsekvent reaksjonsmønster, samt at eleven kan være dominerende. Dette er atferd som føles utrygg for medelever, slik at det er en hindring for relasjonsbygging. Sørli og Nordahl (1998, s. 33) har forslått noen kvantitative kriterier som må være oppfylt for at eleven skal kvalifisere til å kalle det et problem. Kriteriene er a) varighet, b) frekvens, c) intensitet og d) omfang. Grunnen til det er at alle barn kan utagere eller bli stille hvis de ikke får viljen sin, uten at det er «unormalt».

### 2.3.1 Innagerende eller innadvendt

Innagerende atferd, internalisert atferd, tilbaketrukkethet, sosial isolasjon og introvert atferd er forskjellige betegnelser som kan ha litt forskjellig betydning (Lund, 2006, s. 9). Uavhengig av grunn så er alle disse elevene lite aktiv i den sosiale samhandlingen og er ofte ensomme. Før forskjellene blir forklart, skal innagerende atferd forklares.

Ingrid Lund bruker «innagerende atferd som en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2004 i (2006, s. 9). Lund har i beskrivelsen av innagerende atferd laget tre kriterier som kvalifiserer til å kalle det et problem. De tre kriteriene er a) atferden må være annerledes enn det som er forventet, b) atferden må gjøre elevens læring og utvikling problematisk og c) atferden gjør sosial samhandling vanskelig eller nesten umulig (Lund, 2006, s. 10).

Forskere har på forskjellige måter prøvd å kategorisere fra normal beskjedenhet til tunge emosjonelle vansker. Kenneth Rubin (1982 i (Rubin & Coplan, 2010, s. 7) mente at det er forskjell på det å trekke seg unna og det å bli isolert. De elevene som trekker seg unna er gjerne påvirket av indre faktorer i seg selv, mens isolering handler om at medelevene aktivt ekskluderer eller avviser eleven. Paulsen og Bru (2016, ss. 29-30) underbygger dette ved å vise til forskning der de sosialt tilbaketrunkne er blitt delt inn i fire grupper som er: a) de introverte elevene som trives best for seg selv, b) de som er sjenerte som ønsker å være sosial, men ikke tør delta, c) de deprimerte elevene som ikke orker å delta og d) de med manglende sosial kompetanse som ikke får til å delta eller blir ekskludert av medelever.

Det er flere forskere som har sett på de elevene som ikke opplever ensomhet som noe negativt. Noen mener at det handler om hvor vi henter energi fra, at de innadvendte henter energi ved å være alene i motsetning til de utadvendte som henter energi fra sosial omgang med andre (Cain, 2013; Paulsen & Bru, 2016, s. 31). Ifølge Lunds (2006, s. 10) kriterier for innagerende atferd, så kan vi ikke hevde at de introverte har vansker. Det er på grunn av kriteriet som dreier seg om at atferden er hemmende for læring og utvikling. En introvert person kan fungere veldig godt på dette punktet, fordi de kan fordype seg i læring når de får være alene. Samtidig som de innehar sosial kompetanse og kan delta i sosial samhandling hvis de vil (Paulsen & Bru, 2016, s. 31).

De sjenerte elevene velger ofte bort sosial interaksjon. Det er ikke det at de ikke er interessert slik som de introverte, men det er fordi de ikke tør å slippe seg utpå. Sjenansen handler om at de frykter omgang med andre mennesker fordi det kan være fare for å bli avvist, å mislykkes, å bli vurdert og å avsløre seg (Zimbardo, 1981, s. 15). Det kan gi utslag i fysisk ubehag som svette, bankende hjerte, urolig mage og svimmelhetsfølelse. Disse elevene er stort sett læringskompetente, men på grunn av sjenanse får de ikke vist hva de kan. Det kan virke hemmende på egen læring og utvikling fordi de ikke tør å spørre om hjelp (Lund, 2012, s. 15). Sosial angst er ofte en direkte konsekvens av de sjenerte elevenes engstelse for sosiale og prestasjonspregede situasjoner (Paulsen & Bru, 2016, s. 33; Zimbardo, 1981, s. 15).



Depresjon er en psykisk lidelse som gjør eleven trist og at de mister interesse for det som var interessant og gledefylt tidligere, de mister energi og pågangsmot (Bru, Garvik, Øverland, & Idsøe, 2016, ss. 70-73). Elevenes mangel på energi fører til at de ikke klarer å engasjere seg i sosialt samspill. Det kan ofte komme av negative tanker om egen medvirkning i sosial samhandling (Paulsen & Bru, 2016, s. 33). De deprimerte elevene oppfyller alle tre av Lunds (2006, s. 10) kriterier for innagerende atferd.

De elevene som ikke mestrer sosialt samspill på grunn av manglende sosial kompetanse. De har ofte et ønske om å delta, men har en dysfunksjonell tilnærming til medelevene. Med dysfunksjonell menes det at atferden de bruker for å få innpass ikke stemmer med de sosiale normene som samfunnet har. Atferden vil da gjøre at eleven kan risikere å bli ekskludert av medelevene (Paulsen & Bru, 2016, s. 34). Disse elevene oppfyller også alle kriteriene for innagerende atferd (Lund, 2006, s. 10).

Som en del av utviklingen så skjer det store forandringer fysisk og psykisk. Elevene skal finne ut hvem de er og hvor de passer inn. I denne prosessen vil de bli selvcentrerte i den forstand at de lurer på hvordan jeg framstår og hvordan oppfatter andre meg (Ladberg, 1980, ss. 170-171).

## 2.4 Stigmatisering

Stigmatisering handler om at enkeltpersoner eller grupper blir sosialt merket med en negativ karakteristikk på grunn av felles kjennetegn (Malt, 2020). For eksempel at elever med ADHD diagnose blir karakterisert som umulige og vanskelige fordi de ikke kan sitte stille. Selv om det ikke er slik at alle med ADHD diagnosen har denne atferden.

Patrick Corrigan er professor i psykologi ved det Teknologiske Institutt i Illinois USA. Han er ledende forsker ved The National Consortium on Stigma and Empowerment (NCSE) som består av forskere fra flere Amerikanske universitet. Forskergruppen jobber med å forstå og utvikle modeller for å motvirke stigmatisering av folk med psykiske lidelser (NCSE, u.d.).

I følge Corrigan's forskergruppe er stereotypier, fordommer og diskriminering aspekter ved stigmatisering for å skille oss ordinære fra dem som er annerledes (Rusch, Angermeyer, & Corrigan, 2005, s. kapittel 2.1 ). Stereotypi er å kategorisere informasjon om grupper basert på hva folk flest tror og mener. Man har forutinntatte inntrykk og forventninger til de som er i gruppen uten å ta hensyn til individuelle variasjoner (Lund, 2012, s. 39). Fordommer handler om å ha holdninger mot personer eller grupper basert på stereotypier og manglende kunnskap. Fordommer er ofte forankret i negative emosjoner som frykt eller sinne. Mens diskriminering er fordommer uttrykt i atferd (Rusch, Angermeyer, & Corrigan, 2005, s. kapittel 2.1).

Offentlig stigmatisering eller sosial stigmatisering er når andre individer stigmatiserer en person eller gruppe. Selvstigmatisering handler om at elever som er stigmatisert anvender de negative karakteristikkene mot seg selv. Følgen av dette er at de får negative følelser om seg selv og dårlig selvtillit (Rusch, Angermeyer, & Corrigan, 2005, s. kapittel 2.2).

Corrigan gruppen har utviklet en modell med fire nivåer av selvstigmatisering. Modellen handler om at den stigmatiserte til enhver tid befinner seg en eller annen plass i modellen, men at det kan endre seg både i positiv eller negativ retning basert på konteksten en befinner seg i. De fire nivåene i modellen er: a) kjennskap til stereotypien, b) enighet med stereotypien, c) internalisering av stigma og d) selvfølelse som følge av stigma, her kommer dårlig selvtillit og mestringsfølelse inn (Corrigan, Watson, & Barr, 2006, ss. 876-877; Watson, Corrigan, Larson, & Sells, 2007, s. intro avsnitt 4).

Effekten av stigmatisering. Selv om de stigmatiserte kjenner til stereotypien så er det ikke alle som blir deprimerte og får dårlig selvfølelse. Forskerne skriver at det er den ene enden av skalaen, men at i den andre enden finnes de som får positivt selvbilde av å bli stigmatisert. Imellom endepunktene finnes både de som blir sinte og de som er likegyldige til stigma (Rusch, Angermeyer, & Corrigan, 2005, s. kapittel 4.1; Watson, Corrigan, Larson, & Sells, 2007, s. intro avsnitt 5).

### 3. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for mine valg innenfor metodologien i denne masteroppgaven. Jeg starter med hvilke samfunnsvitenskapelige perspektiv jeg legger til grunn for min forskning, før jeg går videre med å metode og forskningsdesign. Jeg vil så reflektere over forskningens validitet og reliabilitet, før jeg kommer inn på forskningsetikk. Til slutt kommer transkribering, analyse og tolkning av empirien.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk paradigmer

For å kunne forklare forskningens hensikt har jeg sett til hovedtema og problemstillingen. Basert på hovedtema sosial samhandling og at jeg i problemstillingen er interessert i læreres perspektiv, vil det være den sosiale virkeligheten som er relevant for forskningen. Hensikten med forskningen vil da være å innhente empiriske data fra virkeligheten og ut fra data skal jeg kunne generere ny kunnskap gjennom systematisk og grundig arbeid (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 25).

I min masteroppgave har jeg valgt et fenomenologisk syn på forskningen. Det er fordi jeg ønsket å finne ut noe om sosial samhandling som fenomen, så jeg måtte finne ut av og kartlegge mennesker, og deres opplevelser og forståelse av fenomenet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 79; Thagaard, 2009, s. 38). I starten av arbeidet med denne oppgaven hadde jeg et hermeneutisk syn på problemstillingen. Jeg hadde med meg en forforståelse som jeg ikke klarte å legge til side slik som den fenomenologiske holdningen tilsier. I løpet av forskningens forskjellige stadier har jeg allikevel endt opp med å legge forforståelsen til siden og sett empirien fra lærernes perspektiv. Jeg føler selv at jeg har funnet en dypere mening gjennom min fortolkning av dataene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 169).

#### 3.2 Forskningsdesign og metode

For å svare på problemstillingen «Hva opplever lærere er viktig for læringsmiljøet i en klasse med en eller flere elever med enkeltvedtak i videregående skole? Og har det betydning for inkludering i klassen?» har jeg brukt ett forskningsdesign som gikk i dybden og fikk fram lærerens stemme rundt temaet sosial samhandling.

### 3.2.1 Kvalitativ studie

Jeg har utført en kvalitativ studie der jeg har samlet inn de empiriske data i form av lydopptak av intervjuer. Data i lydformat har jeg gjort om til tekstfiler, for så å analysere og tolke en mening ut av dem. En kvantitativ studie derimot handler mer om å samle inn data som kan gjøres om til tallverdier, slik at det kan kvantifiseres (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 28). Derfor er kvantitative studier bedre til å få en oversikt over utbredelsen av et fenomen. Fordelen med kvalitativ forskning er at man kan grave dypere enn ved kvantitativ forskning. Man er mer fleksibel fordi man kan være spontan og gjøre tilpasninger underveis i innsamlingsdelen.

Siden hensikten med dette studiet var å finne ut av og forstå lærernes meninger om dette tema, har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie for å gi meg en dypere og mer helhetlig forståelse. På grunn av at jeg ønsket å gå i dybden, brukte jeg mer tid på hver informant (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 28). Med tanke på tidsbruk per informant så ble det et mindre utvalg jeg samlet inn data fra.

Ulempen med at jeg har gått for en kvalitativ studie er at det kan bli vanskeligere å generalisere resultatene, samt at det er vanskeligere å etterprøve studien. Dette har jeg utdypet mer under 3.3 Forskningens kvalitet.

### 3.2.2 Datainnsamling

Når jeg skulle velge metode for datainnsamling hadde jeg tanker om «mixed methods» der jeg kunne bruke både intervju og observasjon. Etter å ha lest meg opp på metodene skjønte jeg at observasjon ville gi meg en god oversikt over aktiviteter og handlinger, men ikke dybden til å tyde meninger og erfaringer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 125). På grunn av dette valgte jeg å gå kun for intervju som metode.

I intervjuene hadde informantene og jeg samtaler som var av felles interesser for temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Det var enklere å få fram hvordan informantene opplevde seg selv og sine omgivelser gjennom denne samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20; Thagaard, 2009, s. 61). Ulemper med intervju kan være at jeg som forsker har hatt mulighet til å påvirke informantene.

Det er flere momenter ved relasjonen mellom forsker og informant som kan påvirke resultatet. Det kan være forskerens personlighet og ytre uttrykk, samt informantens forventninger til forskerens delaktighet i samtalen (Thagaard, 2009, s. 103). Dette med forventninger om delaktighet merket jeg i ett av intervjuene der informanten ved flere anledninger begynte å stille spørsmål til min praksis for å sammenligne. Jeg måtte lede informanten inn på rett spor flere ganger og til slutt si at vi kunne snakke om det etter intervjuet.

Som forsker kunne jeg ha påvirket informantene gjennom hvordan jeg stilte spørsmålene, for eksempel ved åpne eller lukkede spørsmål. I intervjuene kan vi ikke regnes som to likesinnede, fordi det er et asymmetrisk maktforhold mellom oss. Det er på grunn av at jeg som forsker har bestemt tema for det vi snakket om, jeg kunne styre hvor samtalen gikk med mine oppfølgingsspørsmål og fortolkning av informantens uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 51-52).

Intervju som metode kan ha ulik grad av struktur og åpenhet. Hvis vi ser for oss en skala der strukturert eller lukket med faste svaralternativ er i den ene enden, og ustrukturert eller åpen hvor spørsmålene er åpne og kommer alt etter hvor samtalen dreier i den andre enden (Jacobsen, 2015, ss. 149-150; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, ss. 145-146).

Strukturert intervju kan være fordelaktig ved at svarene er komparative slik at man kan se etter likheter eller ulikheter mellom svarene (Thagaard, 2009, s. 89). Denne sammenlignbarheten er på grunn av standardiseringen siden alle informantene svarer på samme spørsmål. Ulempen kan være at forskeren ikke får tilpasset undersøkelsen etter informanten (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 146).

I ett ustrukturert intervju kan fordelene ligge i at forskeren får følge informantens ytringer til et dypere nivå og komme inn på deler av tema som forskeren ikke hadde tenkt på (Thagaard, 2009, s. 89). Ulempen kan være at forskeren ikke får besvart alle tema ved problemstillingen på grunn av liten oversikt på hva som blir besvart (Thagaard, 2009, s. 89).

Jeg valgte å utføre semistrukturerte intervjuer der jeg hadde en intervjuguide som grunnlag, men jeg kunne variere rekkefølge og tema eller tilføye spørsmål etter hva som passet i samtalen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 146; Thagaard, 2009, s. 89). Fordelene med denne graden av strukturen er at jeg hadde en oversikt slik at jeg fikk dekket alle tema, men jeg kunne også følge informantene med oppfølgingsspørsmål for å gå i dybden.

I mine intervju ønsket jeg å bruke opptak, så jeg spurte alle informantene om tillatelse til å ta opptak av intervjuene for å forsikre meg at ikke var noen som mislikte å bli tatt opptak av. I utgangspunktet brukte jeg Nettskjemas diktafon-app på telefonen til å ta opp lyd på intervjuene. På grunn av Covid-19 måtte jeg gjennomføre det første intervjuet på Microsoft Teams, og da valgte jeg å bruke opptaksfunksjonen i Teams. Grunnen til det var at jeg trodde at opptaker appen på telefonen ikke ville klare å få med seg alt like tydelig som videoopptaket i Teams. Grunnen til at jeg bruke Nettskjema er personvern, opptaket blir kun tilgjengelig med passord fra Nettskjema sine sider. Jeg var usikker på om jeg kunne ivareta personvernet, derfor gjennomførte jeg en sjekk i Teams på forhånd. Videoopptak i Teams blir lagret slik at det er kun informantene og jeg som har tilgang til opptaket. Jeg sjekket også med veilederen min og fikk beskjed om at det gikk bra.

Jeg ser helt klart fordeler med å bruke opptaker, en av de er at jeg kunne ha mest mulig øyekontakt med informantene. Det å se på informantene og å vise interesse er bra for relasjonen og jeg som forsker fikk lettere med meg kroppslige tegn som informantene ga underveis i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg hadde planlagt å notere stikkord underveis for å få med meg ting som ikke fanges opp av opptaket, slik at jeg kunne få noen knagger underveis, som ville gjort det lettere å finne fram i opptakene. Men jeg merket fort at jeg mistet fokus av å notere, samt at informantene virket usikker hver gang jeg flyttet fokus over på notater eller PC. På grunn av disse faktorene valgte jeg å bare lytte og observere, både for å unngå distraksjon for informantene og for at jeg skulle være oppmerksom å få med meg alt.

### 3.2.3 Intervjuet og intervjuguiden

I starten av intervjuene, før jeg startet opptakene, repeterte jeg en del fra informasjonsskrivet, slik at jeg var sikker på at informantene var klar over at de kunne trekke seg når som helst i løpet av intervjuet. Jeg ga de også en påminnelse om at jeg hadde taushetsplikt ovenfor informantene, men at informant også hadde taushetsplikt ovenfor elevene. Så ba jeg om tillatelse til å ta lydopptak av intervjuet, og gjentok at de ble lagret sikkert og slettet etter prosjektets slutt (Jacobsen, 2015, s. 155).

Da opptaket var i gang startet jeg med intervjuguiden, den begynte med en del faktaspørsmål som en del av relasjonsbyggingen mellom meg som forsker og informantene (Thagaard, 2009, s. 100). Grunnen til at jeg startet med faktaspørsmål var at jeg ønsket å få informanten til å slappe av når de svarte på ting de kunne svare på (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 149). Spørsmålene handlet om utdanningsbakgrunn, hvor lenge de hadde jobbet som lærer og hvor lenge de hadde jobbet med elever med krav på spesialundervisning.

Vi fortsatte så med nøkkelspørsmålene. I denne delen av intervjuet stilte jeg åpne spørsmål rundt de fenomenene jeg forsker på. I og med at jeg stilte åpne spørsmål var det opp til informantene å styre retningen og hvor dypt vi skulle gå etter det de mente var viktigst (Jacobsen, 2015, s. 156). Jeg hadde satt opp noen stikkord som jeg kunne bruke hvis jeg så behov for å styre informanten inn på sporet eller hvis det stoppet opp uten at jeg hadde fått svar på det jeg lurte på. I tillegg til stikkordene hadde jeg satt opp noen oppfølgingsspørsmål som jeg kunne bruke for å grave dypere eller for å få bedre forklaring på noe informantene hadde sagt (Jacobsen, 2015, s. 158).

Etter det første intervjuet følte jeg at det manglet en del punkter og at informanten ikke forsto hva jeg mente i noen av spørsmålene. På grunn av dette så endret jeg noen av spørsmålene og satte inn flere stikkord for å sikre at jeg skulle få med alle punkt.

Da jeg hadde fått svar på alle punkt i intervjuguiden var det på tide å avslutte intervjuene. Jeg initierte avslutning av intervjuene på en respektfull måte slik at informantene følte at de hadde hjulpet meg med forskningen (Jacobsen, 2015, s. 158; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 148). Jeg forsikret meg om at informantene hadde delt all informasjon som de hadde om emnet, det gjorde jeg ved å spørre om det var noe mer de syntes var viktig å få med (Jacobsen, 2015, s. 159; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 149).

### 3.2.4 Utvalg

Når jeg skulle velge informanter var det noen valg jeg måtte ta i forhold til utvalget av informanter.

Jeg ønsket at utvalget av informanter var kvalifisert til å kunne svare på problemstillingen (Thagaard, 2009, s. 55; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 115). Derfor satte jeg krav om at informantene skulle være lærere som hadde erfaring med særskiltklasser eller ordinærklasser med særskiltelever.

Siden det var potensiale for at få informanter ønsket å delta i intervju, ble jeg avhengig av hvem som var tilgjengelig. Jeg sendte ut forespørsel til flere, og så kunne jeg intervju de som stilte seg tilgjengelig (Thagaard, 2009, s. 56). Det som kunne ha vært ulempen med et tilgjengelighetsutvalg var at det var potensiale for at det kunne oppstå skjevheter i forhold til informantenes utdanningsgrad og mestring av situasjoner i hverdagen. Denne skjevheten kan komme av at det er mer typisk at enkelte grupper er mer positive til deltagelse (Thagaard, 2009, s. 57). I denne forskningen var det tre lærere med masterutdanning og tre uten masterutdanning som deltok.

Utvalgskriterier. For at jeg skulle få informanter som kunne gi meg gode refleksjoner og opplevelser rundt temaene, valgte jeg noen kriterier som informantene måtte inneha. Det første kriteriet var at informantene skal ha fullført lærerutdanning. Grunnen til det er at de er mer vant til å reflektere over egen praksis, da dette er noe som blir fokusert mye på i lærerstudiet. Ulempen med å ikke ta med de som ikke har lærerstudiet kan være at man går glipp av erfaringer og synspunkter som ikke er farget av den utdannelsen.

Det neste kriterie var at informantene måtte ha minst to års erfaring med slike klasser. Grunnen til at jeg ikke hadde satt lengre erfaring, er at jeg ønsket også de som er relativt nyutdannet som lærer med utdanningen ferskt i minnet. Den informanten med kortest erfaring hadde jobbet som lærer i 6 år. Jeg merket meg at informanten brukte mer pedagogiske teorier i sine begrunnelser. Hvis jeg bare skulle hatt med de erfarne ville jeg kanskje fått en skjevfordeling med tanke på inngått kultur. Jeg tror at de som har lang erfaring potensielt kan ha blitt trent til at «*det bare er sånn*» (Jacobsen, 2015, s. 57). Jeg noterte meg at når jeg spurte om små klasser i forhold til opplæringslovens § 8-2, så virket det som at det er slik det har blitt gjort og at det fungerer. Jeg mente at det var fordel med å få med både ferske og mer erfarne lærere, da det ga ett mer variert syn på temaene.



Måten jeg fant lærere som oppfylte kriteriene, var at jeg snakket med avdelingsledere som ga meg navn på lærere som jeg kontaktet. Den første kontakten tok jeg på epost der jeg forklarte kort og la ved infoskrivet, så tok jeg kontakt på telefon og avtalte intervjutidspunkt.

Informantene. Jeg intervjuet lærere ved to yrkesfagskoler i samme fylke. Ved den ene skolen gjennomførte jeg 5 intervjuer, der to av disse var lærere i små særskiltklasser tilknyttet de forskjellige yrkesfagene. Resten av lærerne hadde ordinærklasse med særskiltelever. Ved den andre skolen gjennomførte jeg ett intervju av en lærer som hadde ordinærklasse med særskiltelev. I forhold til kjønnsfordeling så var to av seks informanter menn. Fordeling av type lærer var at to av seks informanter var fellesfaglærere.

### 3.2.5 Utvalgets størrelse

Da jeg skulle avgjøre hvor mange informanter jeg skulle ha med fant jeg ikke noen øvre eller nedre grense for størrelse på et forskningsutvalg. Johannessen mfl. (2019, s. 112) viste til 10-25 informanter, men at i mindre prosjekter kan det være vanlig med 10 til 15 informanter. Det er flere som viser til metning som ett begrep tatt i bruk av Glaser og Strauss (1967), som en faktor for hvor stort et utvalg bør være. Det vil si at man undersøker nok enheter til man ikke får noe ny viten om fenomenet, da har man oppnådd en metning (Jacobsen, 2015, s. 193; Thagaard, 2009, s. 59)

I undersøkelsen ønsket jeg å gå i dybden på ett fenomen uavhengig av sted og hendelser, derfor kunne jeg bruke få informanter, det vil si mellom 5 og 10. Undersøkelser med få informanter går under kategorien små-N -studier der N er betegnelsen for numbers (Jacobsen, 2015, s. 106). Jeg har tenkt at mine informanter skal være en heterogen gruppe, det vil si at det blir lærere med ulik fagbakgrunn og fra forskjellige skoler. Så jeg har fått informasjon fra lærere med spredt utgangspunkt, som potensielt vil gi meg et variert syn på fenomenet læringsmiljø (Jacobsen, 2015, ss. 106-107). Jeg havnet på seks informanter i min studie. Grunnen til det er tids- og arbeidsperspektiv, jeg så for meg at transkribering av seks intervjuer ville ta mye tid. I ettertid mener jeg at det hadde gått fint tidsmessig med flere informanter.

### 3.2.6 Forske i egen organisasjon

Jeg valgte å forske i skolen der jeg jobber, samt i en annen skole i samme fylke. Det er en del fordeler og ulemper i forhold til å forske i egen organisasjon. Fordelene ved å forske i egen organisasjon kan være at jeg hadde tilgang på informasjon og kjennskap til organisasjonens historikk. Men disse fordelene måtte veies mot ulemper som vansker med at man blander seg i forskningen, bruker kun kjente kanaler, at man kan bli mistenkt for å føre en agenda for ledelsen, og at man sensurerer kritiske synspunkter (Jacobsen, 2015, ss. 56-57).

Ifølge NSD så måtte forskningen avklares med ledelsen i skolen (NSD, 2018). Jeg sendte inn en søknad til rektor den 16.12.2020 der jeg forklarte forskningens formål. Rektor sendte meg e-post med godkjenning dagen etter.

## 3.3 Forskningens kvalitet

### 3.3.1 Relabilitet

Relabilitet betyr kort og godt pålitelighet, fra det engelske ordet reliability. Det handler om påliteligheten til den innsamlede data, hvordan de er samlet inn, hvordan de er analysert og hvilke data jeg har valgt å bruke (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 36). Vi må ha ett bevist forhold til at resultatene kan ha blitt påvirket av forskeren og prosessene i undersøkelsen (Jacobsen, 2015, s. 241).

Det finnes forskjellige måter å teste reliabiliteten på. En måte er å få samme resultat flere ganger ved å repetere den samme undersøkelsen etter en tid, også kalt test-retest. Eller interreliabilitet gjennom at forskjellige forskere får samme resultat. Men siden dette er en kvalitativ undersøkelse er det vanskelig å teste reliabilitet med disse testene. Man kan gjøre reliabiliteten sterkere ved å være gjennomsiktig i hele forskningsprosessen så det er tydelig hvilke vurderinger som er tatt i alle steg (Thagaard, 2009, s. 199).

For at min studie skal være gjennomsiktig har jeg begrunnet mine valg og beskrevet kontekst rundt intervjuene slik at grunnlaget for mine tolkninger er tilgjengelig for andre (Thagaard, 2009, s. 190). Jeg vurderer påliteligheten til den innsamlede data for å være god, fordi jeg har lydopptak av alle intervjuene og alle intervjuene ble transkribert samme dag som de ble gjennomført.

### 3.3.2 Validitet

Validitet betyr relevans eller gyldighet etter det engelske ordet validity. Det handler om at de innsamlede data er gode nok for å representere fenomenet som skal forskes på (Jacobsen, 2015, s. 236; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 230). Validitet i kvalitativ forskning kan sikres ved å

Etter innsamling av data måtte jeg tolke gyldigheten av det som var samlet inn. Det vil si at jeg måtte vurdere empirien mot problemstillingen for å tolke om jeg hadde fått data som kunne svare på det jeg ønsker svar på. På grunn av dette vil mitt vitenskapelige ståsted og teoretiske grunnlag ha en betydning for validiteten fordi det har påvirket hvordan jeg har tolket dataen (Thagaard, 2009, s. 190).

I denne oppgaven så måtte jeg justere problemstillingens ordlyd i forhold til funnene etter analysen. Av den grunn så er det annen problemstilling i intervjuguide og informasjonsskrivet enn det er i denne oppgaven. Jeg mener funnene samsvarer med oppgavens formål til tross for justeringen i problemstillingen.

Jeg har også reflektert over: hvor bra var spørsmålene i intervjuguiden? kunne de vært bedre formulert? eller kunne de vært spisset bedre i forhold til problemstillingen? Disse spørsmålene brukte jeg også for å vurdere gyldigheten av funnene mine.

### 3.3.3 Generalisering

Generaliserbarhet eller overførbarhet, det vil si at resultatet kan kvantifiseres til en større populasjon eller at tolkningene kan overføres til andre sammenhenger. I min kvalitative studie kan det nok være problematisk å få til et representativt resultat for en større populasjon (Jacobsen, 2015, s. 237), på grunn av få informanter og få skoler. Derimot så var informantene spredt i forhold til linjer og løsninger på inkludering, slik at synspunktene har en viss bredde. Siden antallet informanter er få, så er det nok liten sjans for at jeg har oppnådd en metning. Og det blir dermed vanskeligere å gjøre det generaliserbart (Jacobsen, 2015, s. 238). Samtidig er fenomenene læringsmiljø og inkludering viktige tema som gjør at funnene kan være av interesse for andre lærere med særskiltelever i klassen.

### 3.4 Forskningsetikk

Forskningsetikk omhandler forskersamfunnets grunnleggende verdier og normer. Alle som driver med forskningsbasert virksomhet, som forskere, utdannere og studenter har et etisk ansvar for hvordan kunnskapen blir skaffet og brukt. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har laget retningslinjer for de som skal bedrive forskende virksomhet. De retningslinjene som handler om personvern som tar utgangspunkt i forskningens ansvar overfor deltakere i forskningen, ligger under punkt 5-18 (NESH, 2016).

I forbindelse med at jeg har samlet inn data, så måtte jeg fylle ut et skjema som ble behandlet av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Skjema inneholdt tema for forskningen, forskningsmetode og utvalgsrekrutteringen. Jeg sendte også inn intervjuguide og infoskrivet til informanter som vedlegg i meldeskjema (Jacobsen, 2015, s. 51; Thagaard, 2009, s. 25). På grunn av ny personlovgivning fra 20.juli 2018 trengte jeg ikke å melde inn til Datatilsynet, men til gjengjeld er Personvernombudsordningen blitt obligatorisk slik at institusjonene må utpeke egne personvernombud (NSD, 2019). Jeg har lagt med kontaktinformasjon til universitetets personvernombud i infoskrivet.

Personvern og respekt for menneskeverdet skal være grunnleggende for forskerens arbeid. For å jobbe reflektert med dette er det lurt å ha en etisk protokoll. Det er mange moralske valg man må ta i forbindelse med intervjuundersøkelser og disse er det lurt å ta stilling til på forhånd. Ved å lage en «Etisk protokoll» så har man disse nedskrevet og kan framvise de ved behov (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 98). Fire viktige punkter som en etisk protokoll bør bestå av er: a) informert samtykke, b) konfidensialitet, c) konsekvenser for deltagelse og d) forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). Relasjonsetikk eller nærhetsetikk er uttrykk som blir brukt i litteraturen for å sette perspektiv på etiske spørsmål som handler om relasjonen mellom mennesker (Revheim-Rafaelsen, 2013).

### 3.4.1 Informert samtykke

Jeg sendte ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema til de aktuelle kandidatene, og malen til dokumentet har jeg hentet fra NSD sine sider. Det er fordi det handler om at informantene skal være informert om hva de deltar på, formålet med undersøkelsen, hva det innebærer for informanten, hva som skjer med dataen fra intervjuet gjennom hele prosjektet, informantens rettigheter og hvordan man kan trekke seg fra prosjektet (Jacobsen, 2015, s. 48; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; NSD, 2020). Kravet om samtykke er lovpålagt i henhold til personopplysningsloven (NESH, 2016, s. 14). Det er en grunn til at jeg sendte forespørsel til informantene selv istedenfor å få informantenes ledere til å gjøre det. Da er det mer naturlig for informantene selv å vurdere om dette er noe de ønsker å delta på, siden det er frivillig i den forstand at de ikke føler at dette blir pålagt de av leder. Og at de får både skriftlig og muntlig informasjon om at de har mulighet til å trekke seg (Thagaard, 2009, s. 26).

Informantenes samtykkekompetanse er avhengig av alder, psykiske helse eller rus, og kan være ett problem med tanke på at de skal vite hva de gir samtykke til (Jacobsen, 2015, s. 47; NESH, 2016, s. 15). I mitt prosjekt skal jeg bare intervju lærere, så samtykkekompetansen vil ikke være noe jeg trenger å ta hensyn til.

Det vil alltid være et dilemma om hvor mye informasjon av undersøkelsens formål man kan gi, uten at informanten blir påvirket til å svare på en annen måte enn de ville gjort hvis informasjonen var skjult (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105) (Thagaard, 2009, s. 26).

### 3.4.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskningen betyr at informasjon skal holdes fortrolig, for eksempel anonymisering av forskningsdataen slik at informantene ikke skal kunne identifiseres eller bli skadet av bruken og formidlingen (Thagaard, 2009, s. 27). Det kan også bety at informantens ytringer ikke blir framstilt på en slik måte at de kan skade informantens integritet.

I forskningen min har jeg et lite utvalg, så det kan det være sjans for at informantene kan identifiseres indirekte. Derfor har jeg unngått opplysninger som kjønn, alder, yrke og bosted slik at det ikke skal være mulig å identifisere informantene ved kryssing av disse (Jacobsen, 2015, ss. 49-50; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 88). Jeg har også latt være å bruke navn på skole, fylke, yrkesretning og spesialisering osv. for å unngå at informantene mine blir indirekte identifisert. Denne informasjonen er heller ikke relevant for undersøkelsen.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 106) og Thagaard (2009) er inne på at i noen tilfeller kan det oppstå dilemma når anonymitet gjør forskningen lite gjennomsiktig. Dette er noe som kan gjøre at man mister noe av validiteten og reliabiliteten ved forskningen.

Lagring og sletting av data. Jeg har fulgt personopplysningslovens regler for hvordan personopplysninger skal lagres for å hindre at enkeltindivider blir identifisert. Det gjorde jeg ved at jeg har holdt forskningsmaterialet atskilt fra lister eller dokumenter som kunne ha vært med på å identifisere informantene. Jeg har også fulgt lovens artikkel 17 punkt 1 a) ved at jeg har slettet alle personopplysninger etter prosjektets slutt (Justis og beredskapsdepartementet, 2018; NESH, 2016, s. 18; Thagaard, 2009, s. 28).

#### 3.4.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekt.

I forskningen min var det direkte kontakt mellom informantene og meg som forsker. Konsekvensene av det er at de som blir studert vil være styrt av de valgene jeg har tatt (Thagaard, 2009). En etisk utfordring er når forskningen kan skade informanter eller andre (Jacobsen, 2015, s. 45), fordi vi som forskere «har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger» (NESH, 2016, s. 19). Jeg som forsker har forsøkt å være bevisst på og har tatt stilling til hvilke konsekvenser det kunne fått for informantene mine. For eksempel ved at informanter ble revet med og sa mer enn de i utgangspunktet ønsket. Jobben min som forsker har også bestått i å beskytte informantens integritet gjennom at jeg har måtte vurdere den berikelsen deltagelsen innebar mot mulige ulemper (Jacobsen, 2015, s. 46; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107; Thagaard, 2009, s. 29).

## 3.5 Transkribering og analyse

### 3.5.1 Transkribering

Jeg tok transkriberingen umiddelbart etter hvert intervju. Med intervjuene ferskt i minnet var det er mulig å huske hvordan informanten oppførte seg i de forskjellige delene, og hvilke refleksjoner og inntrykk jeg fikk under intervjuet (Jacobsen, 2015, s. 201; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Siden jeg ikke noterte underveis, var dette enda viktigere.

Problemer med transkribering er at det ligger en tolkningsdel i å oversette fra tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204), og i denne prosessen kan det være fare for at deler av informantens meninger kan forsvinne. (Thagaard, 2009)

Jeg brukte Nettskjema-diktafon til å ta opp lyd på intervjuene. Avspillingsmediet i Nettskjema manglet mulighet for å justere hastigheten til et lavere tempo, og på grunn av dette så tok det lang tid å transkribere.

Det var flere valg jeg måtte ta før selve transkriberingen, slik at det skulle bli likt på alle intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg begynte å transkribere ordrett fra opptakene uten å oversette til bokmål, men jeg så tidlig at det ble rot. Så jeg begynte å oversette til bokmål, fordi det ble mer ryddig samtidig som at det ville anonymisere sitatene. Så jeg rettet opp det jeg hadde gjort og oversatte resten av transkripsjonene etter den planen. Jeg hadde planlagt at jeg skulle lage en liste med kodenøkler for å forenkle transkriberingen. Men det endte med at jeg ble for ivrig, så jeg har ikke brukt kodenøkler. Det kunne vært greit å ha med tanke på lengden på pauser, da det kan ha forskjellig betydning hvor lang en pause er.

### 3.5.2 Analyse

På grunn av mitt fenomenologiske utgangspunkt for forskningen, er det naturlig å bruke meningsfokuset analyse av mine data (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 171)

I min forskning endte jeg opp med å analysere intervjuene flere ganger. I den første analysen gjorde jeg en kategorisk oppdeling av dataen ved å sette opp kategoriene eller temaene fra intervjuguiden (Jacobsen, 2015, s. 207; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 160). Så i starten var analysen min basert på teori. Ved å gjøre det på denne måten gjorde jeg en deduktiv kategorisering med problemstillingen, hypoteser og teori jeg hadde skrevet på forhånd som grunnlag (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 172). Måten jeg jobbet på var at jeg fargekodet teksten i intervjuene basert på kategoriene fra intervjuguiden. Det vil si at jeg farget de setningene jeg mente hadde relevans for problemstillingen. Så dro jeg ut hele den fargede teksten til samledokumentet «Analyse 1», hvor jeg samlet alt i hver fargekode sammen. «Analyse 1» ble bestående av veldig mange kategorier uten at jeg nødvendigvis fikk gått i dybden.

Ved veiledning kom vi fram til tre kategorier som kunne være hovedfunn det var trygghet, åpenhet om egne utfordringer versus hemmelighold og tvungen veldedighet. Jeg analyserte mitt eksisterende dokument på nytt uten å bruke transkripsjonene. Da analyserte jeg de punktene jeg allerede hadde hentet basert på de tre hovedkategoriene. Da jeg hadde ryddet og renskrevet min alternative analyse, kom jeg fram til en kategori til som jeg kalte sosialt utbytte. Den siste kategorien tror jeg var ett forsøk på å klamre seg fast i mine forutinntatte meninger om tema.

Så leste jeg teori om analyse en gang til. Basert på det bestemte jeg meg for å lese gjennom transkripsjonene igjen. Denne gangen leste jeg gjennom intervjuene og kategoriserte induktivt med forankring i dataen fra intervjuene (Jacobsen, 2015, s. 207). Kategoriene jeg lagde ble til av at jeg tydet informantenes meninger av det de hadde sagt. Jeg lagde korte navn for hver kategori som jeg fant når jeg leste gjennom transkripsjonene. I følge Thagaard (2009, s. 151) er det viktig at kategoriseringen ikke blir en ren indeksering der enkeltord plasseres uten tanke på kontekst. Da risikerer vi at analysen blir for generell, og det blir vanskeligere å finne en dypere mening i tolkningsdelen.



Ved å bruke kommentarfunksjonen i Word fikk jeg merket den aktuelle teksten, så plasserte jeg kodenavn i kommentarfeltet. Transkripsjonene ble lest og kategorisert en og en i gangen. I denne runden ble kategoriene andre og færre enn den første analysen. En av grunnene til det er at jeg ikke brukte kategoriene fra intervjuguiden. Etter jeg hadde rensket opp i kategoriene ved å utelate de som ikke var relevante for problemstillingen, satt jeg igjen med fire hovedkategorier.

Så jeg startet med ett nytt dokument «Analyse 2». Der lagde jeg analysen mer oversiktlig og enklere ved gjøre en meningsfortetting. Det vil si at jeg tok informantens uttalelser og komprimerte de til at meningen kommer fram kort og konsist (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Da fortettingen var gjort ble det enklere å plassere det i kategoriene. Da de komprimerte tekststykkene var lagt i kategorier begynte jeg å lage underkategorier som jeg fargekodet. Basert på underkategoriene sorterte jeg strukturen innad i kategoriene og hentet sitater fra transkripsjonene.

### 3.5.3 Tolkning

For å tolke data måtte jeg plassere de analyserte bitene i ett helhetlig perspektiv (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 160). Jeg har også prøvd å finne de meninger som ikke lå i overflaten, ved å gjøre det så fikk jeg en meningsfortolkning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 106; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234).

Underveis i tolkning av dataene måtte jeg pendle mellom helhets- og delforståelse, det var for å unngå at jeg skulle bli oppslukt i detaljer i delperspektivet eller at jeg skulle overse sjatteringer ved kun helhetlig perspektiv (Thagaard, 2009, s. 165). Denne pendlingen er det første prinsippet i hermeneutisk fortolkning, og kalles den hermeneutiske sirkel (Jacobsen, 2015, s. 198; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Jeg har satt funnene i analysen opp mot teori som er relevant, og har med den framgangsmåten klart å få en forståelse for funnene mine (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 160). Basert på dette var det noen deler fra det opprinnelige teorikapittelet som ble byttet ut med mer relevant teori.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere de funnene jeg har utviklet gjennom analyseprosessen. Med bakgrunn i analysen har jeg utviklet fire hovedkategorier som er a) trygghet, b) åpenhet om utfordringer, c) tvungen veldedighet og d) selvvalgt ekskludering.

### 4.1 Trygghet.

I informantenes opplevelse av temaet klassesammensetting ble ordet trygghet brukt mye. Noen av informantene brukte ordet, mens jeg tolket andre informanters meninger til å handle om det samme. Det henger godt sammen med opplæringslovens §9A-2 at elevene har rett på ett trygt skolemiljø. Da jeg analyserte konteksten ordet trygghet ble brukt i så utviklet jeg de to underkategoriene relasjoner og faste rammer. Informantene snakket om begge, men jeg så ett skille på hvilken de forskjellige informantene mente var viktigst.

#### 4.1.1 Trygghet gjennom faste rammer

Informantene erfarer at det er trygghet for elevene å ha faste rammer. Elevene trenger forutsigbarhet, når de vet hva de skal forholde seg til så er det trygt. Enkle ting som det å ha en fast timeplan, slik at de vet at hver onsdag klokken 10:20 skal vi ha kroppsøving i gymsalen. Eller ukeplaner som forbereder de på hva som skal skje til uka. Faste regler og lik håndhevelse fra voksenpersonenes side. «For vi må ha like regler og sånne ting, for det tror jeg skaper trygghet i klasserommet, at sånn er det, gjør jeg det, ja vel, sånn reagerer lærerne» (informant 7).

Informant 7 mener at faste rammer handler om å ha fysisk tilhørighet. «Nå har vi ikke noe fast klasserom, de andre (...) klassene hvor det er vanlige elever de har sitt klasserom og vi farter imellom. Veldig uheldig, veldig uheldig, ja. Så jeg tror nok at den undervisningssituasjonen og læringsituasjonen for elevene hadde vært mye, mye bedre om de hadde hatt trygge rammer, her hører vi til, dette her er vårt» (informant 7). Informanten har erfart fra tidligere år at klassemiljøet var mye roligere da klassen hadde eget klasserom med eget bokskap på rommet, og klassen kunne henge opp bilder og fødselsdagskort.

Informant 6 mener at trygge rammer må være på plass for å kunne starte med relasjonsbygging. «Ja, det er jo en sammenheng i alt i dette her, hvis du ikke får til trygge gode rammer, så er det veldig vanskelig å få til gode relasjoner» (informant 6). Han opplever at elevene er mindre stresset og mer mottagelig for å bli bedre kjent når de vet hva skal gjøre og hvor de skal være.

Informant 3 har erfaringer med en elev som ikke bryr seg om å ha relasjoner til de andre i klassen. Han får dekt sitt trygghetsbehov med faste rammer. «Å det tror jeg liksom behovet hans, det er å ha noen faste rammer» (informant 3). Informant 7 opplever også at noen elever responderer bedre på det å ha faste voksenpersoner som er forutsigbare, enn selve relasjonen mellom elev og lærer. «Kommer det andre inn som de ikke kjenner så godt så er det helt stille, da kan tårene komme, da kan de stikke ut, da er det litt liv og røre så de blir veldig utrygge. Så det beste er jo at det er de faste de har å forholde seg til da» (informant 7)

De fleste informantene erfarte at antall elever i klassen hadde betydning for læringsmiljøet. Informant 3 opplevde at elever i rene særskiltklasser var ekstra sårbare fordi de ikke har fått til å være i ordinærklasser tidligere. Av den grunn så opplevde han at «de føler seg mye trygget hvis det ikke blir for mange» (informant 3). Informant 6 hadde erfaringer med å gå ned fra fjorten til tolv elever i de klassene som hadde en eller flere særskilte elever. «det hjelper utrolig da, det høres kanskje rart ut, fra 14 til 12, men det, det er stor forskjell det» (informant 6)

Informantene svarte veldig spredt på spørsmål om mangfold i klassene hadde påvirkning på læringsmiljøet. Etter analyse av svarene på dette spørsmålet har jeg tolket det slik at verken lærerne eller jeg hadde en god nok klarhet i hva som er innholdet i begrepet.

#### 4.1.2 Trygghet gjennom relasjoner

De fleste informantene var enige om at elevene må være trygge på hverandre og de voksenpersonene som de skal forholde seg til. For å være trygge på hverandre må de ha gode relasjoner mellom elevene. Og at gode relasjoner er viktig også for å føle seg trygg på lærere og assistenter. Informant 4 mente at elevene var mer opptatt av relasjoner. At relasjoner mellom elever, men også mellom elev og lærer er blitt mye viktigere.

«I dag ser vi jo på en måte at det har skjedd en veldig endring, i hvertfall på de elevene som går, jeg synes det har vært, nå har jo jeg mest erfaring fra videregående de siste årene da, men jeg ser jo at det, relasjoner mellom elevene, relasjoner lærer-elev, det er jo blitt mye, mye mer viktig, Det går mye på følelser, hva de føler i større grad enn bare det instrumentelle kan du si» (informant 4).

Videre tolker jeg at informantene mener det handler om at elevene ønsker å føle trygghet i klasserommet.

Informant 3 sin opplevelse av relasjoner er at de er avgjørende for trygghetsfølelsen. Det forklarte han med at det er noen elever som har behov for en god relasjon framfor flere overfladiske relasjoner. «Det var jo hun der som trakk seg ut, og det var jo litt fordi at hun hadde særlig en som hun kunne, og uten han og, han var borte noen dager der, så tror jeg det falt litt sammen, det sosiale, hun hadde i klassen» (informant 3). Så lenge den ene relasjonen var opprettholdt følte eleven seg trygg og ville komme på skolen. «Delvis på grunn av en person vedkommende forholdte seg til ikke var til stede, og til slutt ikke ønsket å komme på skolen» (informant 3).

Informanten nevnte også det at han hadde opplevd at det var forskjell på enkeltelever om den ene relasjonen var til en lærer, assistent eller en elev i klassen. «Å det ser jeg er veldig forskjellig på de forskjellige her, det er noen som kanskje relaterer seg veldig mye til en lærer, noen til en annen lærer, noen til andre elever, og kanskje hvis en elev er, så relateres enkeltelever til den» (informant 3).

Informantene hadde erfaring med at når elevene er trygge i sine relasjoner, så ville de kunne være trygge nok til å være seg selv. Informant 5 opplever at relasjonene er det første som må være i orden, da oppnår man en trygghet slik at elevene er trygge til å være seg selv. «Det er en trygghet og en stabilitet i klassen på at det er her kan jeg være og her kan jeg få lov å jobbe med mine, med det jeg ikke har forstått og det som jeg har forstått, og det er greit. Ja, så relasjon er først og fremst på plass» (informant 5).

Informantene opplevde også at elever med trygge relasjoner til klassen ikke var redd for å spørre, fordi de viste at de andre ikke laget noe vesen ut av det. Informant 6 har erfaring med at trygghet i klassen åpner opp for at elevene synes det er greit å spørre om det de lurer på. Og informant 1 opplever årets klasse som trygg, så hun har ikke merket noen kommentarer eller grimaser fra medelever når enkelte elever svarer feil eller ikke får til det de skal. «Og jeg får ikke kommentarer heller fra andre elever, hvis den eleven ikke kan svare på ett spørsmål, ikke kan gjøre det hvis jeg spør om. Kan du svare på det her? Så er det ingen som gjør noe ut av seg i klasserommet det er ikke blikking og risting på hodet» (informant 1).

Informant 6 opplever også det at når elevene har gode relasjoner og de føler seg trygge på hverandre, så kan de korrigere hverandre uten at det blir oppfattet negativt. «Og igjen tilbake til det at elevene er trygge så tør de å si ifra mye mer innad i gruppen også, at kanskje en er litt, sier ting en ikke skulle sagt også, så kan de si det at sånn sier vi ikke, eller hva gjorde du nå? Så jeg synes at de er ganske flinke jeg, å justere hverandre,» (informant 6).

## 4.2 Åpenhet om utfordringer versus hemmelighet

Basert på informantenes erfaringer så kom åpenhet fram som ett gjentakende tema.

Jeg tolker det slik at de fleste av informantene mener at åpenhet om særskiltelevens utfordringer er viktig. Informantene opplevde på den ene siden at åpenhet om utfordringer kunne være positivt på klassemiljøet. «Vi synes at det er bedre for klassesammensetninga, for miljøet og for hvordan klassen fungerer når eleven er åpen på det at, jeg har et behov for ekstra hjelp» (informant 1).

På den andre siden var Informant 6 sin erfaring at noen lærere ønsket å få eleven til å være en del av klassen uten å være åpen om elevens utfordringer. «Vi prøver å usynliggjøre de på ett vis da i klassemiljøet i forhold til de vanskene de har, at de ikke blir stemplet i hvertfall» (informant 6). Slik jeg tolker det så mener lærerne at det er stigmatiserende å være den eleven med utfordringer, de vil gi eleven følelsen av å være lik resten av klassen.

Informantene erfarte at det var positivt å være åpen fordi ordinærelevne fikk en forståelse for særskiltelevens behov Informant 5 mente at elevene forsto bedre når de visste, «Fordi at det skaper en forståelse hos de andre elevene og ett ønske om at, ok, men dette her får vi til i inkluderingen og samspeillet» (Informant 5). Informantene opplevde også at elevene ble forberedt på avvikende atferd. «Så er det viktig å informere de andre da, i hermetegn, om det, slik at det ikke blir overraskelse eller at de blir redd eller de synes det er rart og begynner å le for eksempel, men at de får informasjon om de utfordringene» (informant 4). Når elevene forstår så er det lettere å vise hensyn og de blir ikke like overrasket over uvanlig oppførsel når de vet om det på forhånd. Informant 4 har erfaring med elever som er åpne om sykdom. «Hvis det dreier seg om, for eksempel epilepsianfall, eller annen merkelig, for eksempel atferd, så er det jo viktig at elevene i klassen vet, og at noe sånn kan skje, for da er det lettere for de å takle, så slipper en å få disse ubehagelige situasjonene» (informant 4). Ett epilepsianfall kan oppleves som veldig skremmende, så det å være forberedt kan være betryggende for medelevene.

I kontrast til åpenhet så erfarte informantene at det var en del elever som ikke ønsket å være åpne om sine utfordringer. Grunnen til det kan være at de vil være som resten av klassen og at det er stigmatiserende å være den som er annerledes. «Det å være i puberteten, da er du i en fase av livet der du vil være som alle andre» (informant 4). Jeg tolker det slik at tenårene er den perioden i livet der det å være annerledes føles mest skamfullt for eleven selv.

Informantene var enig i at det er elevens avgjørelse om de skal være åpen eller ikke. «Ja, det bli jo litt opp til hva eleven selv ønsker da» (informant 2) og i samsvar med foreldrene for elever under atten år. Informant 4 har erfaringer med forskjellige utfordringer, og har opplevd at både foreldre og andre instanser må være med på avgjørelsen alt etter hvilke utfordringer eleven har. «Det må være den eleven som vil ha den åpenheten og, og at foresatte og alle rundt på en måte er med på det» (informant 4).

Informant 1 har erfaring med at for stor åpenhet kan være en ulempe. «Vi har vært borti at elevene ikke har disse filtrene og bremsene på når vi snakker om ulike tema, at det bli for mye fortelling fra det private, det bli for mye blottlegging av sine egne følelser, der vi må, passe litt på den, passe litt på det, slik at det ikke blir ekkelt og at det kan være grunnlag for mobbing eller trakassering eller at ting blir snakket om etterpå, av andre medelever» (informant 1). Slik jeg tolker det så vil åpenhet om utfordringer kunne forklare og gi medelevene forståelse, at det gir de en følelse av at vi er sammen om dette. Ellers vil det at noen utleverer seg selv ukritisk være forbundet med skam, at medelevene dømmer ut ifra en tenkt felleskapsstandard.

Informant 5 har erfaring med elever som ikke vedkjenner seg sine utfordringer «For ikke å snakke om de som forneker for egen del» (informant 5). Det vil si at disse elevene tror at de er som resten av klassen, det kan være både faglig og sosialt. Men de rundt merker at det er noe som ikke stemmer. Så ulempen med hemmelighold kan være at det blir dårligere forutsetninger for samspill på grunn av manglende forståelse og eventuelt manglende tillit. Informant 5 har erfaring med klasser der det har vært vanskelig å få elevene til å samhandle med særskilteleven fordi de ikke hadde forutsetninger til å vite at den eleven hadde utfordringer.

Informant 1 har opplevd at ordinærelevne stiller mer spørsmål til forskjellsbehandling når de ikke vet om utfordringene til særskilteleven. «Hvorfor skal den eleven ha spesielle regler når vi ikke kan ha det» (informant 1). Jeg tolker det slik at det er lettere å få forståelse for at særskilteleven for eksempel kan sitte med telefon i timene når medelevene vet at morsmålet til eleven er Polsk og eleven bruker applikasjoner til oversetting.

### 4.3 Tvungen veldedighet versus akseptert forskjellighet

Jeg tolker det slik at informantene er redde for at ordinærelevne skal føle at de er pålagt å være venner med særskiltelever. De bruker ord som tvungen veldedighet og tvungen inkludering. Informant 4 viser til at relasjoner som blir pålagt ikke er ekte vennskap. «Fordi at det blir vanskeligere å få elevene med på, på å være kompis da, eller venninne med noen som de ikke føler de har noe til felles med. Når det gjelder interesser eller kanskje, ja, funksjonsnivå da» (informant 4).

Informant 7 opplever at særskiltelever i ordinærklasser blir ensomme. På grunn av at ordinærelevne er i en fase i livet der de har nok med å finne sin plass i det sosiale nettverket og samtidig skal de finne ut av seg selv, slik at de ikke har kapasitet til å se og inkludere særskilteleven. Jeg tolker det slik at det er ikke en bevist ekskludering, men at det handler om at alle så er bekymret for seg selv. Om de passer inn og «hvem er jeg»?

Informant 5 uttalte at vi som lærere ikke kan bestemme hvem som skal være venner. «Hvor mye kan vi gå inn å bestemme at nå skal dere to være venner, den her karen trenger en venn og det bestemmer jeg at blir din jobb. For det synes jeg ikke vi kan gjøre» (informant 5). Jeg tolker det slik at vi kan legge til rette for samarbeid og gode relasjoner mellom elevene, men det er opp til elevene om det blir vennskap eller bare en skolerelasjon.

Informant 6 opplever at lærere prøver å sette sammen særskiltelever med sterke ordinærelever, men at det er ikke en selvfølge at det blir en relasjon som fungerer. Noen ganger er det rett og slett ikke god kjemi mellom dem. Han opplever også at typen vansker særskilteleven har påvirker relasjonen.

Men i de samme intervjuene så snakker informantene også om ordinærelever som inkluderer særskiltelever på eget initiativ. For eksempel som informant 1 opplever at to eldre elever velger å ta med den særskilte i gruppearbeid, eller tar han med på kortspill i friminuttene. Eller som informant 5 har erfart at noen år så står lærerne på sidelinjen og ser at alle er inkludert uten at det har vært noe innsats fra lærerne for å få det til.

«Jeg har vært borti elever, klassemiljø der det er litt sånn, vi blir lettere sjokkert vi lærerne bare ser at inkluderingen er der og alle er, de er sammensveiset gruppe og det er tydelig at alle er like godt inkludert i, og samspillet er bare fantastisk gjennom hele året og du står der litt sånn overrasket, og lurert på hva som har skjedd» (Informant 5)

Da er det snakk om forståelse for den særskiltes behov, og at ordinærelevne har empati. Informantene bruker ord som ansvar, omsorg og forpliktelse. Sosiale antenner blir brukt som ord på at elever som skjønner at vi alle er medmennesker og at noen har behov for å bli tatt med.

«Det kan være elever som kan være villig til å ta mere ansvar, som har empati og som ser at det er nødvendig og at det er noen av oss som, som tar det ansvaret der da» (informant 4).

«Det er jo noen elever som har mye sterkere sosiale antenner enn andre og selvfølgelig mye mer empati, og på en måte, er villig til å ta, til å være medmenneskelig da, så, det varierer altså» (informant 4).

«Kanskje en da i en klasse som er litt sånn, har litt omsorg» (informant 7).

Informant 4 erfarer at elevene aksepterer hverandre når de ser likhetene istedenfor ulikhetene. «Fordi at de ser, evner å se bak utfordringene som eleven har og ser liksom at, Ja, vi er jo ganske like egentlig» (informant 4). Jeg tolker det slik at alle elever har drømmer, ønsker og interesser, så at ordinærelevne ser at særskiltelevnen har noe av dette til felles med dem. Jeg tenker også når det kommer til utfordringer i livet, så kjenner ordinærelevne seg også igjen i mange av de samme utfordringene, men kanskje ikke like framtrede eller sterk grad som hos særskiltelevnen.

Informant 5 fortalte om klassen hun selv var en del av, der det var helt naturlig at den multihandikappede eleven skulle inkluderes.

«Så hun var en så naturlig del av vårt miljø og vår klasse at hun skulle være med, og det tenker jeg at det har gjort noe med meg i forhold til den her selvfølgelig formen for inkludering, at også hun hadde sin plass, og sånt» (informant 5).

Informant 6 opplever særskilte elever som er faglig sterk på det praktiske, og drar med ordinærelever som ikke tar ting like fort. «Det er jo en del særskilte elever som kan være, være særskilte som har vært kjempeflinke og kanskje tatt med seg han normalelevnen skulle jeg til å si, så det er, går jo begge, går jo alle veier» (informant 6). Det tyder på at elevene aksepterer at de er gode på forskjellige ting. Noen kan mer enn meg på akkurat dette, og jeg kan mer på noe annet.



#### 4.4 Selvvalg ekskludering

En del av informantene opplever at det er ett tredje syn på det med inkludering, det er i de tilfellene der elever som er introverte melder seg ut av den sosiale samhandlingen. Erfaringen deres er at disse elevene velger å være alene fordi de er fornøyde med å være alene, fordi de har ingen interesse av å bli inkludert.

Informant 5 opplever at disse elevene vekker bekymring hos de voksne, men at de velger det selv fordi de synes det er enklere enn å håndtere sosiale situasjoner som de er ubekvemme med.

«Noen elever melder seg ut selv, og synes det er helt greit, særlig kanskje de med sosiale vansker. Og som, og der vi står og ser bekymret på jammen, han har ikke en eneste venn, men så viser det seg at det har han ikke noe problem med, for at det synes han faktisk er det enkleste» (informant 5).

Informant 3 opplever at enkelte elever kan omgås andre, men de ønsker ikke noen relasjoner til medelevene. «Det når en elev melder seg litt ut, han forholder seg greit til alle, men han, på en måte, han, han bänder jo ikke på en måte, han trives på en måte best for seg selv» (informant 3). Disse elevene velger selv når og om de vil omgås.

«Noen av elevene er introverte tror jeg det heter, altså de klarer seg godt i sitt eget selskap og er lykkelig og tilfreds med det» (Informant 7).

## 5 Drøfting

Med bakgrunn i hovedtema som er sosial samhandling vil jeg i dette kapittelet drøfte funnene opp mot relevant forskning og teori. Med hjelp av forskningsspørsmålene: a) Hvilke opplevelser har lærerne av klassenes inkludering av elever med enkeltvedtak? Og b) Hvilke faktorer opplever lærerne som viktig for at elever med enkeltvedtak skal delta i en positiv sosial samhandling? Ut fra dette skal jeg prøve å svare på problemstillingen «Hva opplever lærere er viktig for læringsmiljøet i en klasse med en eller flere elever med enkeltvedtak i videregående skole? Og hvilken betydning har det for inkludering i klassen?»

### 5.1 Hva kreves for et godt læringsmiljø

Lærerne som har deltatt i denne studien opplevde forskjellige faktorer som skulle til for at de kalte det et godt læringsmiljø. Det var faktorer som relasjoner, stabilitet, tilhørighet, faste rammer og det å være trygg. Basert på disse faktorene utviklet jeg kategorien som ble presentert som trygghet i funn kapittelet. I kategorien «åpenhet om egne utfordringer» hadde lærerne erfaringer med at åpenhet hadde mye å si for læringsmiljøet i klassen.

#### 5.1.1 Trygghet

Som beskrevet i kapittelet om læringsmiljø sto det at lærer og elever skal samarbeide om å gjøre læringsmiljøet trygt (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Trygghet i forbindelsen med funnene dreier seg om trygghet gjennom rammer og trygghet gjennom relasjoner. Det finner vi også igjen i kapittelet om læringsmiljø. I funn kapittelet er det en tydelig brytning mellom de som opplever at rammer må være på plass før man kan jobbe med relasjoner og de som mener motsatt. Diskusjonen om hvilken som bør komme først er litt som diskusjonen om høna og egget. Det er veldig individuelt fra elev til elev, se Maslows (1943) kommentar om at mennesket kan være fleksibelt når det kommer til behovene. Men det er ikke nødvendigvis så viktig å avgjøre, så lenge både rammer og relasjoner blir jobbet systematisk med fra skolestart. «*det som jeg har fokus på det er at, å få trygge rammer i klassen, sånn at alle, om du er sånn eller sånn, (...) Så jeg jobber mye med den sosiale biten*» (informant 6).

Lærerne opplevde at elevene var trygge til å være seg selv, til å spørre og til å korrigere medelever. Sett fra en side så kan det handle om at det er elever som mangler sosiale ferdigheter som selvkontroll og eller empati (Ogden, 2012). Det vil si at det som blir sagt kommer ufiltrert uten tanke på konsekvens for motpartens følelser. Det kan imidlertid være at disse elevene kommenterer filterløst som et resultat av usikkerhet, det kan være en reaksjon på at de ikke føler seg trygg. I disse tilfellene kan det være mangler både i sosiale ferdigheter og emosjonell kompetanse, at usikkerhet på egne følelser fører til avvikende atferd (Ogden, 2018). Sett fra en annen side kan det være en klasse med et trygt og aksepterende miljø, slik at elevene stoler på at i klassen blir hen behandlet med respekt om hen prøver seg (Edmondson, 2018). Her kan Ree's (2020, ss. 96-98) teorier om tillit også være med å underbygge disse opplevelsene. Man må ha tillit til de man samhandler med for å tørre å ta initiativ. Eller om de føler seg trygge til tross for faktorer som sosial ekskludering eller uforutsigbarhet?

I funnene kom vi innpå opplevde «caser» som kan forklare det med elever som er trygge til tross for faktorer som sosial ekskludering eller uforutsigbarhet. Et «case» dreide seg om en elev som følte seg trygg så lenge hen hadde god relasjon til en hen likte og hadde tillit til. Det vil si at så lenge denne signifikant andre var på skolen så følte hen seg trygg (Levin & Trost, 1996). Hen kunne også forholde seg til resten av klassen så lenge den ene personen var til stede. Det kan virke som at den personen er hens signifikante andre, at det er denne personen som gjør hen trygg nok til å være på skolen. Men når denne personen som er en beskyttelsesfaktor blir borte, så klarer ikke eleven å stå i det som hen synes er vanskelig (Borge, 2018).

Et annen «case» dreide seg om en elev som var trygg så lenge rammene var forutsigbare. På den ene siden så kan det være at eleven har trygghet gjennom de faste rammene og forutsigbarheten det medfører, og at eleven er av de som ikke trenger sosial forbindelse for å føle seg trygg (Maslow, 1943). På den andre siden så kan det dreie seg om at eleven er introvert slik at eleven er trygg på de rundt, men trenger alenetid for å lade (Paulsen & Bru, 2016). Den tredje vinklingen handler om innagerende atferd der sjenanse eller angst gjør at det føles tryggere å holde seg unna de sosiale utfordringene (Zimbardo, 1981).

I funn kapittelet skrev jeg at lærerne og jeg som forsker ikke hadde en klarhet i hva som er innholdet i begrepet mangfold. Et eksempel på dette var i intervju med informant 7, der forsker mente mangfold i faglig og sosialt nivå, og informanten mente mangfold i atferd og kognitivt nivå. Dette stemmer godt med det Arnesen (2020, ss. 119-131) kaller konstruksjon av klasser og elever. Både forsker og informant opplever det som kategorier innen den usynlige mangfoldsdimensjonen. Informanten tydet variasjonen i mangfoldet i den forstand at det var elever som var selvgående og deltakende i praksis, det var elever som sto rett opp og ned og ikke skjønnte noe, det var elever som var stille, det var elever som begynte å gråte når de ikke skjønnte og det var elever som var ivrige, men ikke skjønnte det de holdt på med.

Slik som jeg tolker det så er det lett for at både lærere og forskere prøver å kategorisere elever i stereotypier for å kunne sette innhold i begrepet mangfold. Arnesen (2020) uttrykker at vi må være på kritiske når vi begynner å kategorisere elevene, for det er lett for at det blir å sette elevene i båser.

#### 5.1.2 Åpenhet om egne utfordringer

De fleste lærerne opplevde at særskiltelevens åpenhet om egne utfordringer påvirket klassen positivt. Dette vil jeg drøfte da det også var lærere som ønsket å holde det hemmelig. Det er naturlig å fordele valget om åpenhet eller ikke etter om utfordringene har konsekvenser for fysisk sikkerhet eller om det er for det psykososiale miljøet. Det vil si at vansker som kan føre til fysiske skader handler om sikkerhet, mens det psykososiale dreier seg om følger som at medelever blir skremt av atferd, synes atferd er rar, mobber eller misbruker særskilteleven på grunn av atferd. I opplæringslovens §9A-4 (Kunnskapsdepartementet, 1998) står det at krenking som vold, trakassering, mobbing og diskriminering er faktorer som gir et utrygt psykososialt miljø.

Når det er elev med epilepsi, diabetes eller andre sykdommer som kan føre til at eleven skader seg fordi han får anfall, da er det naturlig at klassen skal få informasjon om diagnosen, hvilke symptomer som indikerer at det er anfall, og hvordan man kan hjelpe. Grunnen til det er at da har de en forutsetning for å hjelpe til ved et anfall. Det er selvfølgelig lærer og assistent som har ansvaret, men det kan jo skje ting når ingen av de voksne er like ved.

Et eksempel på dette er da jeg var kontaktlærer for en elev som hadde diabetes type en. I et friminutt fikk eleven blodsukkerfall/føling, slik at han fikk tydelige symptomer. I dette tilfellet var klassekameraten informert om sykdommen og symptomene, slik at han fikk i eleven noe med sukker. Så ved vansker som kan gi anfall er det en viktig forutsetning for medelevene at de er informert.

Et dilemma vil være i tilfeller der man må velge om hen skal være åpen på grunn av elevens fysiske sikkerhet, eller om hen skal holde det hemmelig fordi åpenhet vil påvirke eleven psykososialt negativt i form av stigmatisering.

Når det gjelder psykososiale utfordringer som følge av diagnoser eller opplevelser, så er det litt flere gråsoner. På grunn av at det er etiske dilemma om det skal være åpent eller hemmelig, er det naturlig å stille spørsmål om, hvem er det som får fordel av at informasjon om vanskene blir delt? Det må også vurderes om fordelene med å informere er større enn ulempen for de det gjelder.

Hvis det er til fordel for særskilteleven at andre vet om det? Da må det være fordeler som at medelevene viser hensyn, ønsker å hjelpe og inkluderer eleven på en slik måte at særskilteleven synes det er positivt. Men i motsatt fall så kan særskilteleven oppleve åpenhet som negativt i den forstand at hen synes det er stigmatiserende (Rusch, Angermeyer, & Corrigan, 2005). Det kan føles som at de er greie fordi de synes synd på hen, eller at de bruker det mot hen slik at det blir mobbing.

Kan medelevene dra nytte av å kunnskap om særskiltelevens vansker? Fordeler for medelevene kan være at det blir mindre urettferdig eller skremmende, eller at det blir mer naturlig å ta ansvar og hjelpe når de vet. Men fra den andre siden så kan det føles som at når de er blitt informert så er det forventet at de skal ta ansvar, eller de føler at de blir pålagt å være venner.

En tredje mulighet er at det er til fordel for læreren. Når det er et godt læringsmiljø med lite konflikter, blir alle inkludert og spesialundervisning kan gjøres i klassen uten at det blir kritisert. I motsatt fall kan åpenhet føre til ekskludering og stigmatisering av særskiltelev, og kritikk på at særskilteleven krever mye tid og ressurser.

Som nevnt i funnene så ønsket de fleste lærerne at særskilteleven skulle være åpen om egne vansker. Begrunnelsen for denne åpenheten var at medelevene fikk forståelse slik at de kunne vise hensyn til særskilteleven. Jeg forstår det slik at lærerne ønsket å unngå sosial stigmatisering i klassen ved å være åpen om vanskene, gi klassen kunnskap om vanskene og verdier som ga gode holdninger.

Ved å gi elevene kunnskap kan vi bryte fordommer. Som eksempel ved å gi elevene kunnskap om Tourettes, så ser de selv at ikke alle med Tourettes roper bannord og slår rundt seg hele tiden. Kvilhaug (2014) skriver at «Undersøkelser tyder på at forståelse og aksept av disse og andre vanskelige tics er den faktoren som bidrar mest til å unngå stigmatisering og bedre livskvalitet hos ungdom med Tourettes syndrom». Patrick Corrigan viser til forskning som sier at personlig kontakt er viktigere enn økt kunnskap og kampanjer for å endre folks holdninger og oppførsel mot grupper som blir stigmatisert (Rønning, 2019).

I kontrast var det klasser der åpenhet om særskiltelevens vansker førte til at eleven ble stigmatisert. Det kan virke som at det var på grunn av at de fikk et navn på hva eleven sliter med, dermed ble det lett for medelevene å kategorisere særskilteleven i stereotypier. Det kan være medelever som kan ha fordommer som gjør at de reagerer emosjonelt på særskiltelevens tilstedeværelse i klassen, noe som kan føre til diskriminering i form av utestenging eller mobbing.

Elever som velger å være åpne om egne vansker har på den ene siden kanskje akseptert sine vansker basert på informasjon fra fagfolk slik at de ikke selvstigmatiserer. Når god informasjon bryter med stereotypene, så vil det være lettere å se at man ikke er slik eller slik. På den andre siden så kan eleven være av de som er likegyldig til stigma eller de som får positivt selvoppfatning av å bli stigmatisert. Det vil si at de negative fordommene stimulerer til en psykologisk reaktans som gjør at de gjør motstand til det negative og tenker positivt i stedet, det kan forklares som en indre omvendt psykologi (Rusch, Angermeyer, & Corrigan, 2005).

Hemmelighold. I klasser der det blir valgt å holde vanskene hemmelig så kan vi unngå at særskilteleven blir stigmatisert av medelever, fordi de ikke har noe som tilsier at denne eleven er annerledes. Men sett fra en annen side så vil medelevene i noen tilfeller merke at det er noe som virker rart med eleven. For eksempel i atferd som tics, manglende sosial kompetanse eller ett lavere faglig nivå, noen har kanskje en kombinasjon av disse signalene som gjør at medelevene tolker eleven som annerledes. Det kan føre til stigmatisering på grunn av uvitenhet om elevens behov og vansker.

Elever som velger å være lukket om sine vansker befinner seg kanskje allerede på en eller annen plass på Corrigans selvstigmamodell. Dette gjør at eleven ikke ønsker at medelevene skal stigmatisere hen fordi hen allerede internaliserer stigma og har dårlig selvfølelse. Eleven har kanskje vansker med å godta seg selv, og ønsker å være som alle andre (Arnesen, 2020, s. 89). Men på en annen side kan det også være en elev som ikke ønsker åpenhet fordi hen blir sint av stigmatisering. En tredje mulighet er at sjenerte elever velger å holde det hemmelig for å få være i fred.

Elevens valg. Informantene var veldig klare på at det er elevens valg om hen vil være åpen om egne utfordringer. Det kan vi begrunne både med lov og etikk. Det juridiske finner vi begrunnelse for i FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 12. Der står det at barn (dvs. personer under 18 år) skal kunne gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, samt at man skal tillegge vekt til barnets meninger i samsvar med barnets alder og modenhet. Dette ser vi igjen i barnelovens (1981) paragraf 31 og 33. Foreldrene skal også være med på avgjørelsen for barn under 18 år ifølge barnelovens § 30, der det står at foreldrene har rett og plikt til å ta avgjørelser for barnet innenfor de grenser som §31 og §33 (Barne- og familiedepartementet, 1981).

Den etiske drøftingen handler også om at barn skal ha medbestemmelsesrett i saker som har direkte påvirkning på dem selv på den ene siden. På den andre siden er det et dilemma at skolen i samarbeid med foreldre kan overstyre barnets avgjørelse dersom avgjørelsen kan ha uheldige konsekvenser for barnet selv. Så hvor går grensen for når det er greit å overstyre?

## 5.2 Inkludering av elever med enkeltvedtak

Det var den kategorien i funnene som kan gi oss svar på det første forskningsspørsmålet. I kategorien tvungen veldedighet, opplevde noen av lærerne inkluderingen som noe lærerne måtte pålegge elevene å gjøre. Som ett motstykke til tvang har jeg utviklet akseptert forskjellighet. Lærerne hadde også erfaring med tilbaketrunkne elever som ekskluderer seg selv fra felleskapet, av den grunn har selvvalgt ekskludering kommet naturlig som et eget underkapittel.

### 5.2.2 Tvungen veldedighet.

Antipati eller mangel på autonomi? Som presentert i funnene så var det noen lærere som hadde erfaring med det de kaller tvunget veldedighet eller tvungen inkludering som motsatsen til akseptert forskjellighet. Fra en side så kan det være snakk om at medelevene kjenner en antipati mot særskilteleven på grunn av normbrytende atferd.

Fra den andre siden så må elevene være autonome for å akseptere forskjellene. Jeg tolker det slik at i disse tilfellene så har ikke inkluderingen fungert på en måte som har latt elevene ta valg selv. Skolen har da hatt mindre fokus på den subjektiverte dimensjonen (Biesta, 2009). Medvirkning og egne valg er også et viktig punkt i «ODL» (Utdanningsdirektoratet, 2017d). For at relasjonen mellom særskilteleven og klassen skal være positive, så er det en fordel at relasjonen er selvvalgt (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008).

Studien viser at inkluderingen er veldig avhengig av klassesammensettingen. I noen klasser så er miljøet mye tøffere, det vil si at det er dominert av noen med sterk personlighet som påvirker klassen negativt. I en slik klasse kan det være vanskeligere å være den som bryr seg. Det kan være på grunn av stigma i klassen, der den som viser omsorg risikerer å handle utenfor felleskapet i klassen (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008).

Empati. Lærerne opplevde at enkelte elever hadde empati og tok ansvar, og jeg har tolket dette som at disse elevene har akseptert forskjellighet. I «ODL» punkt 3.1, står det at elevene skal «respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i felleskapet» (2017c). På den andre siden så tenker jeg at i klasser der disse empatiske elevene får ta ansvar, så kan det hende at det påvirker resten av klassen positivt. Eller som Arnesen (2020, s. 117) skriver, så er det den ene eleven som viser omsorg, men hele klassen blir omtalt som en omsorgsfull klasse.



Det finnes også «caser» der de empatiske elevene får det beste ut av de tilbaketrukne elevene. Ved sin empatiske inntoning klarer de å legge seg på samme stimuli nivå som den tilbaketrukne eleven, slik at de får til gode relasjoner.

Elever med denne «naturlige» empatien blir ofte brukt instrumentelt i skolen. Det fungerer stort sett godt for læringsmiljøet, fordi man legger merke til at de mest viltre elevene blir roligere og får vist sitt potensiale i læringsmiljøet. Men da kommer vi til det med autonomi igjen. At det er viktig at de empatiske elevene inkluderer fordi det er deres valg og ikke fordi de blir systematisk plassert sammen med elever med læringsforstyrrende atferd.

Så hva vil det si at vi aksepterer forskjellighet? Godtar vi det at folk er forskjellige, eller godtar vi det forskjellen innebærer. Hvis vi godtar at folk er forskjellige, vil det si at vi er ulike og det er greit. Men dersom vi godtar forskjellen, så er det greit at noen kan lage lyder i timen uten at det blir rart, eller at noen får lov til å komme å gå som de vil i klasserommet uten at det er urettferdig.

Steffen Handal (2020) skriver i bladet Utdanning, at det er ikke nok å bare akseptere forskjellighet, men at vi må verdsette mangfoldet. Dette kjenner vi igjen fra funnene der en lærer har opplevd at særskilteleven hjelper ordinæreleven. For at elevene skal verdsette mangfoldet så kreves det en del kreativitet fra lærer. Fordi at, det å verdsette kulturen til en som kommer fra et annet land kan være spennende, men det kan bli utfordrende å få medelevene til å verdsette de elevene som hele tiden kommer med upassende kommentarer og lager støy.

### 5.2.3 Selvvalg ekskludering

Jeg tolker at funnene med de tilbaketrunkne elevene henger godt sammen med oppgavens hovedtema. Det baserer jeg på at i begrunnelsen til forskningen, at noen år så er det lite samhandling i klassen. Lærernes opplevelser viser at noen år så kan det rett å slett være flere elever som er tilbaketrunket av en eller annen grunn (Lund, 2006; Paulsen & Bru, 2016), og da blir det lite samhandling mellom dem.

Noen elever velger å være alene fordi de er utrygge, da vil de kanskje ikke være så åpne om sine utfordringer. Sett fra en side kan det være på grunn av sjenanse eller angst (Paulsen & Bru, 2016). Sett fra en annen side kan det være på grunn av selvstigmatisering (Rusch, Angermeyer, & Corrigan, 2005). Nå er det jo slik at den ene nødvendigvis ikke utelukker den andre. Det vil si at selvstigmatisering kan være årsaken til at de utvikler sjenanse eller angst, eller i motsatt fall at de selvstigmatiserer på grunn av at de er sjenerte eller har angst. I disse tilfellene så kan det hende at medeleven aksepterer at det er forskjell i den forstand at de ikke bryr seg. Det er i så fall en uheldig konsekvens for eleven, som vil fortsette å være utrygg og alene.

Andre elever fungerer uten relasjoner fordi de er trygge på rammene rundt de. Åpenhet er kanskje en forutsetning for at de andre elevene skal akseptere at denne eleven er tilbaketrunket, men at de vil inkludere eleven på elevens premisser. Dersom eleven holder det hemmelig kan det hende at medelevene aksepterer uten at de gjør forsøk på å inkludere.

Jeg tenker at de årene det er bedre samhandling i klassen, så kan det også være tilbaketrunkne elever i klassen. I disse tilfellene kan det være sammenheng med trygghet, at eleven er trygg på at det går an å være stille, de andre elevene aksepterer at det er noen som ønsker å være stille og at det er åpenhet om at eleven kan godt være sosial men trenger å være mye alene for å lade (Cain, 2013).

### 5.3 Faktorer for positiv deltagelse i sosial samhandling

Jeg har analysert funnene og utviklet en teori der jeg beskriver en viss sammenheng mellom de tre kategoriene trygghet, åpenhet og aksept. Jeg har også reflektert over noen følger/forutsetninger av de tre kategoriene som er med på å vise sammenhengen mellom dem. De tre følgene/forutsetningene er: a) tillit, b) forståelse og c) indre ro. I funnene skrev jeg at manglende forståelse og tillit var ett resultat av hemmelighold. Vi finner også igjen tillit og forståelse i punktet om læringsmiljø i «ODL» 3.1 (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Studien viser at det er en sammenheng mellom trygghet og åpenhet, fordi at for å være åpen så er det en fordel om eleven er trygg på de rundt seg. Jeg tolker det slik at når eleven er trygg så vil det være lettere å ha tillit til de rundt deg, og har eleven tillit så er det ikke så skummelt å være åpen (Ree, 2020; Lund, 2012, s. 124). Samtidig så tolker jeg det slik at hvis eleven er åpen så viser han tillit som gjør at ting blir trygt (Spurkeland, 2015). Lærerne opplever gjerne at i miljø med åpenhet og trygghet, så vil elevene ha lettere for å akseptere forskjellighet. Når medelevene er aksepterende kan de av og til se at særskilteleven er lik dem til tross for det som er ulikt. Dette gir mulighet for mer vennskapslignende relasjoner. Så jeg tolker det at alle relasjoner kan endre seg både i positiv og negativ retning fordi man blir påvirket av konteksten man er i.

Videre viser studien at det er sammenheng mellom det å akseptere forskjeller og det å være åpen. Hvis særskilteleven er åpen om egne utfordringer så gjør hen at de rundt får forståelse for disse vanskene. Med denne forståelsen vil det være lettere å akseptere forskjellighetene mellom elevene (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016). Og motsatt vei så ser det ut til at medelever som aksepterer forskjellene er forståelsesfulle, som gjør at det er lettere for særskilteleven å være åpen om egne utfordringer.

Den tredje sammenhengen er mellom trygghet og å akseptere forskjellighet (Edmondson, 2018). Det kan på den ene siden se ut til at elever som føler seg trygge, har en indre ro som gjør at de har lettere for å akseptere forskjeller. Fra den andre siden så kan det virke som at elever som aksepterer forskjellighet vil ha lettere for å føle indre ro, som igjen fører til at de føler seg trygge. Lærerne opplever at det fungerer når elevene er trygge på hverandre. Da kan ting holdes hemmelig uten at det går dårlig med samhandlingen, forskjellene blir akseptert uavhengig av åpenhet. Men det fungerer enda bedre når det er åpenhet om vansker når de er trygge på hverandre, og da er det lettere å godta forskjeller.

### 5.3.1 Hva fungerte dårlig

Lærerne opplever at i situasjoner der det er åpenhet om vanskene, og lærere pålegger elever rollen som venn fungerer dårlig. Basert på de tre kategoriene i funnkapittelet er det mulig at det mangler trygghet og aksept. Trygghet i denne forbindelsen er at relasjonene må være trygge, og det er de kanskje ikke når eleven føler at lærer pålegger ansvar som eleven ikke er klar for.

Hemmelighold fungerer dårlig i henhold til lærernes erfaringer. På en side kan det være på grunn av at elevene ikke er trygge nok i relasjonene til å akseptere at noen bare er annerledes uten at de trenger en stereotypi å plassere dem i. På den andre siden kan det handle om at særskiltelevnen ikke har tillit til medelevene, slik at eleven ikke ønsker å åpne seg. Det kan også handle om at medelevene merker at noe er rart og annerledes, og at de ikke har tillit til noen som holder noe hemmelig. Fordi at hvis man holder ting hemmelig så har ikke de rundt forutsetning for å akseptere forskjellene, og dette kan føre til ekskludering (Arnesen, 2020). Man må være trygge på hverandre om man skal akseptere forskjeller.

## 6 Avslutning

I oppgavens siste kapitel vil jeg presentere hovedfunnene. Det er ved hjelp av disse funnene jeg skal besvare problemstillingen. Forskningsspørsmålene har jeg forsøkt å besvare i drøftingsdelen, så de blir ikke tatt med her. Avslutningsvis vil jeg evaluere metoden og resultatene.

### 6.1 Hovedfunn

I denne oppgaven har hovedtema vært sosial samhandling blant elever med enkeltvedtak for spesialundervisning. Formålet med denne forskningen har vært å synliggjøre hvilke utfordringer manglende sosial samhandling har for læringsmiljøet og den enkeltes utvikling. Jeg har valgt å bruke lærernes opplevelser som grunnlag for denne studien av fenomenet.

I analysen av mine empiriske funn utviklet jeg fire kategorier som belyser lærernes opplevelser og erfaringer av elevenes sosiale samhandling.

Trygghet. Lærerne erfarte at elevenes opplevelse av trygghet var det mest avgjørende kriteriet for at læringsmiljøet i klassen skulle være bra. Det var forskjell på hva lærerne mente var viktigst av trygghet gjennom relasjoner eller trygghet gjennom faste rammer. Lærerne uttrykte at det var nødvendig å jobbe med trygge relasjoner og trygge rammer helt fra skolestart.

Åpenhet om egne utfordringer. Lærernes erfaringer i denne kategorien var delte i den forstand at flere mente at det var nødvendig for læringsmiljøet at elevene var åpne om egne utfordringer. Andre lærere erfarte derimot at hemmelighet var det som skulle til for å unngå stigmatisering. Lærerne uttrykte også at det var elevens valg om klassen skulle få vite om elevens utfordringer.

Tvungen veldedighet. En del av lærerne erfarte at noen ordinærelever opplevde inkluderingen som tvungen, og ord som «tvungen veldedighet» ble brukt. De som hadde empati ble av lærerne beskrevet med ord som ansvar, omsorg og forpliktelse. Lærerne uttrykte at elevene med empati valgte å inkludere særskiltelever på eget initiativ.

Selvvalgt ekskludering. Lærerne erfarte at det var noen elever som valgte å være alene, og de uttrykte bekymring for disse elevene. Ifølge lærerne opplevde de at medelevene aksepterte at disse elevene var mindre aktive i den sosiale samhandlingen.

## 6.2 Evaluering

For å komme fram til svar på problemstillingen har jeg brukt en kvalitativ metode for forskning. Selve gjennomføringen av forskningen var gjennom semistrukturerte intervju av seks lærere i videregående skole. Lærerne var fra forskjellige studieretninger og fra to forskjellige skoler i samme fylke. Kriteriene var at lærerne hadde lærerutdanning og hadde jobbet med elever med enkeltvedtak i mer enn to år.

Med tanke på utvalget så ble det ikke så spredt som jeg hadde ønsket. Jeg hadde sett for meg å få litt flere informanter fra flere skoler. Dette ble vanskelig på grunn av Covid -19.

Allikevel har flere grupperinger blitt representert ved at den ene skolen har så forskjellige måter å løse hvordan elever med enkeltvedtak skal inkluderes, og det er ulikt for hver studieretning.

I denne oppgaven har jeg jobbet for å få svar på problemstillingen som er: «Hva opplever lærere er viktig for læringsmiljøet i en klasse med en eller flere elever med enkeltvedtak i videregående skole? Og hvilken betydning har det for inkludering i klassen?»

Studien viser at det er spesielt en forutsetning som må være på plass for å få et godt læringsmiljø, uavhengig av sammensetningen av elever i klassen. Den forutsetningen er trygghet, som er tema i opplæringslovens §9A-2, og det er kanskje den aller viktigste forutsetningen for at elevene skal lære både faglig og sosial kompetanse.

«Noen blir jo stille, og andre blir jo kanskje litt utagerende hvis de ikke er trygge. Så trygghet er vel egentlig det som er stikkordet i seg selv» (informant 3).

Studien viser at stigmatisering er et tema som dukker opp i forbindelse med åpenhet om særskiltelevens egne utfordringer. Jeg tolker det slik at stigmatisering ikke kan bekjempes med hemmelighold, at det må ut i lyset og bli jobbet aktivt med som en del av elevenes danning. For å få til dette må vi begynne med systemet. For selv om mangfold handler om at alle er forskjellige, så er det en viss fare for at lærere går i fella og kategoriserer elevene allikevel.

Studien viser også at mange av de viktige momentene for et godt klassemiljø, også er viktige for god inkludering. Det er momenter som trygge relasjoner med gjensidig respekt, tillit og anerkjennelse og et felleskap med gode verdier og holdninger. Med god kunnskap og gode verdier legger lærerne til rette for at elevene skal ta selvstendige valg. Autonomi er viktig for at elevene skal delta i et inkluderende felleskap.

Analysen avslører at hvis man er så heldig å ha en «joker» i klassen, så kan denne være med å endre kulturen. Denne «jokeren» er en elev med naturlig empati, en liten «mor Teresa» som drar med seg medelevene i inkluderingen. Dette kan påvirke læringsmiljøet på en positiv måte.

Studien viser også at lærerne er klar over at det er elever som ønsker å være alene. Dessverre ble det ikke gravd dypere i dette under intervjuene, så jeg har ikke empiri som kan svare på om læreren bare godtar at elevene ønsker å være alene, eller om lærerne ser at det kan være andre bakenforliggende grunner som sjenanse, angst eller manglende sosiale ferdigheter.

### 6.3 Veien videre

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan lærernes opplevelse av sosial samhandling har vært. Hvis jeg skulle forsket videre på dette temaet skulle jeg ha intervjuet elevene for å finne ut hvordan de opplever egen sosial samhandling med klassen. Jeg mener at temaet er veldig aktuelt fordi styringsdokumentene påpeker viktigheten av sosial kompetanse, samtidig som vi ser at det kommer mer forskning som forteller at det er mange som fungerer bedre hvis de selv får styre hvor mye de må være sosiale, også med tanke på gruppearbeid og framføringer. Jeg ser også at det er en del elever som har blomstret i Covid 19- tiden, hvor de har jobbet og levert bedre med hjemmeskole enn når de har vært på skolen.

## Referanser

- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær; Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *NEW DIRECTIONS FOR CHILD AND ADOLESCENT DEVELOPMENT*, ss. 25-49. Hentet Desember 10, 2020 fra <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.nord.no/doi/pdfdirect/10.1002/cd.4>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press. Hentet Desember 06, 2020 fra [http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura\\_SocialLearningTheory.pdf](http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf)
- Barne- og familiedepartementet. (1981, Januar 1). *Lov om barn og foreldre*. Hentet april 11, 2021 fra Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL_6)
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. (2009). *Elevenes læringsmiljø; lærerens muligheter* (Vol. 2012). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*(21), 33-46. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9
- Borge, A. H. (2018). *Resiliens; Risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra; Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. (1. utg., Vol. 2019). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K., & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk Helse I skolen* (ss. 70-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009, April). Social and emotional learning in classrooms; A survey of teachers knowledge, perceptions, and practices. *Journal of applied school psychology*, ss. 187-203. doi:10.1080/15377900802487078



- Busching, R., & Krahè, B. (2020). With a little help from their peers; The impact of classmates on adolescent's development of prosocial behavior. *Journal of youth and adolescence*, ss. 1849-1863. doi:<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01260-8>
- Cain, S. (2013). *Stille; Introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. (B. Lund, Overs.) Oslo: PAX forlag.
- Corrigan, P. W., Watson, A. C., & Barr, L. (2006, oktober). THE SELF-STIGMA OF MENTAL ILLNESS: IMPLICATIONS FOR SELF-ESTEEM AND SELF-EFFICACY. *Journal of Social and Clinical Psychology*(25), ss. 875-884. Hentet april 10, 2021 fra <https://search-proquest-com.ezproxy.nord.no/docview/224857864/fulltextPDF/C3CC2DA106494996PQ/1?accountid=26469>
- Djupedal, Ø., Arrhenius, L., Beckham, C., Helseth, H., Hætta, E. O., Jdid, N., . . . Rekve, A. (2015). *NOU 2015:2 Å høre til; Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Hentet November 25, 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev; avgjørende for elevenes læring og trivsel*. (1. utg., Vol. 2017). Oslo: Cappelen Damm as.
- Edmondson, A. C. (2018). *he Fearless Organization : Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. New Jersey: John Wiley and sons, Inc. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/reader.action?docID=5596894>
- Eide, T. H., Lauritzen, T., Olsvik, V. M., & Stokke, M. (2014). *Idealer og virkeligheter. Mangfold i Forsvaret. Sluttrapport fra prosjektet Rekruttering, sosialisering og militær kjernekompetanse i Forsvaret, 2011-2014*. Lillehammer: Østlandsforskning. Hentet februar 17, 2021 fra <http://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2015/06/1420141.pdf>
- Ese, J. (2013). *Hva er mangfold?; Mangfold og ulikhet i et læringsmiljøperspektiv*. Trondheim: Universell. Hentet November 29, 2020 fra <https://www.universell.no/fileshare/fileupload/1732/Jo%20Ese%20-%20Hva%20er%20mangfold.pdf>

- Forente Nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne og familiedepartementet. Oslo: Regjeringen. Hentet april 11, 2021 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Frostlid, M., & Svendsen, J. (2013). *Ledergruppers mangfold og rekruttering av mangfold*. (Masteroppgave Universitetet i Stavanger). Hentet fra [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/184836/Frostlid\\_Svendsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/184836/Frostlid_Svendsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Frønes, I. (1998). *De likeverdige; Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gulbransen, T. (2019). Hva er tillit. *Sosiologen*. Hentet april 22, 2021 fra <https://sosiologen.no/essay/essay/hva-er-tillit/>
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder; perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. (Vol. 2016). Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, S. (2020, Januar). Mangfold og integrering. *Utdanning*, 62. Hentet april 25, 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/Utdanning0120.pdf>
- Hart, S. (2020, Mai 28). *Fra interaksjon til relasjon*. Hentet april 3, 2021 fra RVTS sør: <https://rvtssor.no/aktuelt/310/fra-interaksjon-til-relasjon/>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Holm, U. (2001). *Empati; Å forstå menneskers følelser* (1. utg., Vol. 2005). (L. Nilsen, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Imsen, G. (2015). *Elevers verden* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, S. E., Joshi, A., & Erhardt, N. L. (2003, desember). Recent Research on Team and Organizational Diversity: SWOT Analysis and Implications. *Journal of Management*(2003:29), ss. 801-830. doi: 10.1016/S0149-2063\_03\_00080-1
- Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?; innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Justis og beredskapsdepartementet. (2018, Juli 20). *Lovdata*. Hentet oktober 21, 2020 fra Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven):  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/\\*#\\*](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/*#*)
- Kahn, W. A. (1990, Desember). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *The Academy of Management Journal*(Vol. 33. No 4), ss. 692-724. Hentet april 5, 2021 fra [https://www-jstor-org.ezproxy.nord.no/stable/256287?sid=primo&origin=crossref&seq=17#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www-jstor-org.ezproxy.nord.no/stable/256287?sid=primo&origin=crossref&seq=17#metadata_info_tab_contents)
- Kunnskapsdepartementet. (1998, November 27). *Lovdata*. Hentet September 13, 2020 fra Opplæringslova: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det Kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvilhaug, G. (2014, november 9). Tourettes syndrom – enkelt og komplisert på samme gang. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/tourettes-syndrom--enkelt-og-komplisert-pa-samme-gang/>
- Ladberg, G. (1980). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal. Hentet april 7, 2021 fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2014031706053?page=170](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2014031706053?page=170)
- Levin, I., & Trost, J. (1996). *Å forstå hverdagen; med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Otta: Tano AS. Hentet april 5, 2021 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/27f1dc51208e0bee0d87f0869e411242?lang=no#47>
- Lund, I. (2006). Opplevelsen av å ikke høre til. *Spesialpedagogikk*(08:2006), ss. 9-13. Hentet april 18, 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%208%202006.pdf>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet; innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Malt, U. (2020, mai 27). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra snl.no:  
<https://snl.no/stigmatisering>
- Markussen, E., Carlsten, T., Grøgaard, J. B., & Smedsrud, J. (2019). *respekten for forskjelligheten ...» : En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019*. NIFU.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*(50), ss. 370-396. Hentet april 4, 2021 fra  
<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm#r13>
- Mertens, E. C., Deković, M., Van Londen, M., & Reitz, E. (2020, October 3). The Role of Classmates' Modeling and Reinforcement in Adolescents' Perceived Classroom Peer Context. *Journal of Youth and Adolescence*. doi:<https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1007/s10964-020-01325-8>
- National Consortium on stigma and empowerment. (u.d.). *NCSE*. Hentet april 9, 2021 fra stigmaandempowerment: <https://www.stigmaandempowerment.org/dr-corrigans-lab>
- NESH. (2016, april). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet oktober 18, 2020 fra Forskningsetikk.no: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Noack, T., & Tjora, A. (2018, november 21). *Store Norske Leksikon*. Hentet november 04, 2020 fra snl: <https://snl.no/samhandling>
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. (2016, mars 18). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet oktober 30, 2020 fra udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge; teoretiske og praktiske tilnærminger* (Vol. 2009). Bergen: Fagbokforlaget.
- NSD. (2018, oktober 01). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet fra NSD:  
[https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage\\_skole.html](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html)

- NSD. (2019, November 11). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet fra NSD:  
[https://nsd.no/personvernombud/ledelse\\_administrasjon/20juli-endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/ledelse_administrasjon/20juli-endringer.html)
- NSD. (2020, Mars 02). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet oktober 18, 2020 fra NSD:  
[https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/)
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & Brown, W. H. (2008). *Social competence of young children; Risk, disability, & intervention*. (S. L. Odom, S. R. McConnell, & W. H. Brown, Red.) Baltimore: Paul H. Brookes publishing Co.
- Ogden, T. (2012). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. *Forebygging*. Hentet November 13, 2020 fra Forebygging: <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Ogden, T. (2018, August 30). Sosial læring hos barn og unge. *Forebygging*. Hentet November 08, 2020 fra Forebygging/tidlig innsats:  
<http://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge1/>
- Olsen, M. H. (2015, Mai). Statped. *Statpedmagasinet*, 18-25. Hentet april 24, 2021 fra statpedmagasinet:  
[https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet\\_1-2015.pdf](https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet_1-2015.pdf)
- Overland, T. (2015, September 8). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet April 24, 2021 fra Udir:  
<https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/inkludering-og-fellesskap.pdf>
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (ss. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap*. Univeritetet i Stavanger, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora . Stavanger: Universitetet i Stavanger. Hentet april 11, 2021 fra [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2684927/Marianne%20Ree\\_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2684927/Marianne%20Ree_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Revheim-Rafaelsen, C. (2013). *Sosialarbeiderens etiske blikk; En kvalitativ studie av profesjonsetiske utfordringer i møte med fosterforeldrenes egne barn*. Hentet fra

Masteroppgave UIA: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/136586/Revheim-Rafaelsen%2C%20Cecilie%20oppgaven.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood: History, theories, definitions, and assessments. I K. H. Rubin, & R. J. Coplan, *The Development of Shyness and Social Withdrawal in Childhood and Adolescence* (ss. 3-20). Guilford. Hentet april 7, 2021 fra [https://www.researchgate.net/publication/286178832\\_Social\\_withdrawal\\_and\\_shyness\\_in\\_childhood\\_History\\_theories\\_definitions\\_and\\_assessments](https://www.researchgate.net/publication/286178832_Social_withdrawal_and_shyness_in_childhood_History_theories_definitions_and_assessments)
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. I W. Damon, & R. Lerner (Red.), *Developmental Psychology: An advanced course*. New York: Wiley.
- Rusch, N., Angermeyer, M., & Corrigan, P. (2005). Mental illness stigma: Concepts, consequences, and initiatives to reduce stigma. *European Psychiatry*(20), ss. 529-539. doi:10.1016/j.eurpsy.2005.04.004
- Rønning, A. K. (2019, november 25). Vær ærlig, åpen og stolt, du med en psykisk lidelse. *NAPHA*. Hentet april 29, 2021 fra <https://www.napha.no/content/23527/-var-arlig-åpen-og-stolt-du-med-en-psykisk-lidelse>
- Skre, I. B. (2020, august 13). *Store Norske Leksikon*. Hentet Desember 9, 2020 fra [snl.no: https://snl.no/antisosial\\_atferd](https://snl.no/antisosial_atferd)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano AS.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring; Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slade, A. (2007, Februar 2). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & human development*, ss. 269-281. Hentet fra <https://www-tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1080/14616730500245906>
- Spurkeland, J. (2015). Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid. *Forebygging*. Hentet april 22, 2021 fra <http://www.forebygging.no/Global/Spurkelandartikkel%20nr.%202.pdf>

- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen; Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Oslo: NOVA. Hentet april 17, 2021 fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009121104008?page=3](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009121104008?page=3)
- Saarni, C. (1999). *A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective*. New York: Oxford University Press. Hentet november 21, 2020 fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430678.pdf>
- Tetzchner, S. (2019). *Barne og ungdomspsykologi; Typisk og atypisk utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse; en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, juni 27). Hva er et godt læringsmiljø? *Utdanningsdirektoratet*. Hentet desember 5, 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, september). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet september 13, 2020 fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, September 1). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet September 13, 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, September 1). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet September 13, 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017d, september 1). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, juni 13). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet Desember 12, 2020 fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, mars 08). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet april 24, 2021 fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Vaage, S. (1998). *Å ta andres perspektiv : grunnlag for sosialisering og identitet : George Herbert Mead i utvalg.* (S. Vaage, Red., & K. Thorbjørnsen, Overs.) Oslo: Abstrakt forlag as.

Watson, A. C., Corrigan, P. W., Larson, J. E., & Sells, M. (2007, januar 25). Self-Stigma in People With Mental Illness. *Schizophrenia Bulletin*(33), ss. 1312-1318.  
doi:doi:10.1093/schbul/sbl076

Zimbardo, P. G. (1981). *Sjenanse.* (M. Johansen, Overs.) Oslo: H. Achehougs & Co. Hentet april 17, 2021 fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2014021807198?page=5](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2014021807198?page=5)



## Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i prosjektet «Sosial samhandling i spesialpedagogisk klasse»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan klassesammensetning påvirker den sosiale samhandlingen i spes.ped klasser på vg1. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å gi svar på problemstillingen som er:

*På hvilken måte opplever lærere at klassesammensetning påvirker den sosiale samhandlingen i en spes.ped klasse på Vg1?*

Prosjektet vil bestå av intervju med lærere som har erfaring med spes.ped klasser.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlige for forskningsprosjektet er masterstudent Stein-Arne Halvorsen og førsteamanuensis Ole Petter Vestheim ved institutt for lærerutdanning, kunst- og kulturfag ved NORD universitet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du kontaktes i denne forbindelse ettersom du er lærer i spesialpedagogisk klasse på videregående.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som vil brukes i prosjektet er intervju. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Intervjuet vil ta ca. 1 time. Spørsmålene vil dreie seg om din oppfatning av og erfaring med sosial samhandling i spesialpedagogiske klasser. klassesammensetning vil være i fokus både med tanke på størrelse, men også mix av elever. Det vil ikke være fokus på deg som person, men på dine opplevelser, erfaringer og meninger.

## Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å trekke ditt samtykke gjøres dette per e-post. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger?

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

Masterstudent Stein-Arne Halvorsen og førsteamanuensis Ole Petter Vestheim (veileder) vil ha tilgang til datamaterialet. Lydfiler og transkripsjoner vil lagres på universitetets server som er passordbeskyttet. Personopplysninger vil anonymiseres og eventuelt kodes. Det vil ikke bli publisert gjenkjennbare opplysninger i masteroppgaven.

## Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av juni 2021. Personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil deretter slettes.

## Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet),
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning, Kunst- og Kulturfag ved NORD universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Institutt for lærerutdanning, Kunst- og Kulturfag ved NORD universitet ved masterstudent Stein-Arne Halvorsen (stein-arne.halvorsen@student.nord.no) og veileder førsteamanuensis Ole Petter Vestheim (ole.p.vestheim@nord.no). Vårt personvernombud: (personvernombud@nord.no, tlf: 74022750) NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Masterstudent Stein-Arne Halvorsen og førsteamanuensis Ole Petter Vestheim

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Sosial samhandling i spesialpedagogisk klasse", og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta i et intervju
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet den 30. Juni 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 Intervjuguide

### Faktaspørsmål

1. Hva er din utdanningsbakgrunn?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Hvor lenge har du jobbet med elever som har krav på spesialundervisning?

### Nøkkelspørsmål

4. hvilke tanker har du rundt tema klassesammensetning?
  - Antall elever.
  - Mangfold.
  - Eksempler på forskjeller.
5. Hva mener du at må være med i ett god læringsmiljø?
6. Hva tenker du om sosialt samspill i klasser med særskilte elever?
  - Relasjoner.
  - Forhold mellom spes elevene.
  - Forhold mellom spes elever og resten av klassen
  - Vennskap.
  - Inkludering.
  - Elevens velbefinnende.
  - Lærerens rolle i forbindelse med elevenes sosiale samspill
  - Eksempel.

7. Hvilke tanker har du rundt elevenes påvirkning på hverandre?
- den særskiltes påvirkning på miljøet rundt seg.
  - de andre elevenes påvirkning på særskilt eleven.
  - Sosial atferd.
  - Spes.elevens Sosial kompetanse.
  - spes.elevens Faglig kompetanse.
  - Eksempler.
8. Hva tenker du om systemperspektivet på elevenes behov for sosialt samspill?
- Hvordan er fokuset i Lærerteam.
  - på hvilken måte støtter Ledelsen opp om .
  - Eksempler.

### **Avslutning**

Nå tror jeg at vi har fått belyst det jeg var interessert i. Kanskje vi skal avslutte?

Helt til slutt er det noe du har lyst til å si som vi ikke har vært innom?

### **Støtteord**

Hva mener du med det?

Det var interessant, Kan du utdype?

Kan du beskrive situasjonen?

Hvordan opplevde du det?

## Vedlegg 3 Kvittering NSD

11.12.2020 09:26

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 394475 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 11.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter:

åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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

NSD 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)

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)