

Masteroppgave

Hvordan arbeider et utvalg lærere for å tilpasse opplæringen for elever med spesialpedagogisk vedtak der kroppslig uro er del av utfordringene?

Tuva Harket Bakke

Antall ord: 28 802

Master spesialpedagogikk

2022



Abstract

Teaching must be adapted to the individual pupil within the learning community. Pupils who need adapted teaching beyond the ordinary teaching programme, are entitled to special-needs education. These pupils struggle in school and have a greater need for adaption and differentiation than others. Some of these also struggle with bodily turmoil. This may degenerate as wandering, fidgeting and general restlessness. This bodily turmoil may potentially make it more demanding for the teacher to adapt the teaching in a way which may benefit both the pupil and the learning community altogether. The principle of inclusion is central, where the pupils' teaching shall for the most part take place within the class environment and be a part of the learning community. The topics investigated in this thesis are special-needs education, adapted teaching, relations, motivation and mastering and inclusion. The goal of this thesis is to investigate and discuss the following question:

«How does a selection of teachers work to adapt teaching for pupils with special-needs education where bodily turmoil is a part of their challenge?»

The study has a qualitative approach. I have conducted interviews of five teachers of both sexes, working at schools in different cities. They are all the main teacher in classes at upper primary school and have experience in teaching pupils with these struggles.

My findings shows that pedagogical relations are a central part of working with struggling pupils. A good relationship between teacher and pupil makes it easier to adapt teaching, increase motivation and help mastering tasks. The study shows that differentiated tasks and activity breaks are highlighted in adapted teaching for these pupils. The class environment and social activity are also central to the pupils' well-being, adaption and inclusion. How special-needs education is organized differ among my interviewees. Generally, it appears that the teachers lack insight as to what goes on in the special-needs education and that the main responsibility of these lessons are burdened upon the person that conducts them.

Sammendrag

Undervisningen skal tilpasses enkelteleven innenfor fellesskapet. Elever som ikke har, eller kan få, godt nok utbytte av den ordinære undervisningen har krav på spesialundervisning. Disse elevene strever i skolen og har behov for særskilte tilpasninger i undervisningen. Noen av disse elevene har også utfordringer med kroppslig uro. Det kan være vandring i timene, fikling med småting og rastløshet. Denne uroen kan gjøre det ekstra krevende for lærer å tilpasse undervisningen på en måte som både ivaretar eleven og fellesskapet. Prinsippet om inkludering står sentralt, der elevene skal få mest mulig av opplæringen innenfor fellesskapet og være en del av en klasse. Temaene jeg undersøker i denne oppgaven er spesialundervisning, tilpasset opplæring, relasjoner, motivasjon og mestring og inkludering. Problemstillingen for studien har vært:

«Hvordan arbeider et utvalg lærere for å tilpasse opplæringen for elever med spesialpedagogisk vedtak der kroppslig uro er en del av utfordringene?»

Studien har en kvalitativ tilnærming. Jeg har intervjuet fem lærere av begge kjønn og skoler i forskjellige byer. De er alle kontaktlærere på mellomtrinnet og har erfaring med elever med disse utfordringene.

Funnene viser at relasjoner står veldig sentralt i dette arbeidet. Det pekes på at en god relasjon er veien til både tilpasninger, motivasjon og mestring hos elevene. I tilpasningen til disse elevene er det særlig differensierte oppgaver og aktivitetspauser som blir løftet frem. Også klassemiljø og sosialt arbeid står sentralt for elevenes trivsel, tilrettelegging og inkludering. Organiseringen av spesialundervisningen er ulik hos de forskjellige informantene. Det fremstår som at lærerne har lite innsikt i arbeidet som gjøres i spesialundervisningen og at ansvaret for temaene og undervisningen ligger hos den som gjennomfører disse timene.

Forord

Prosessen gjennom denne studien har vært lærerik og spennende, men også svært krevende og frustrerende. Gjennom studien og intervjuene har jeg fått ny innsikt i tilretteleggingen for kroppslige urolige elever med spesialpedagogisk vedtak, et emne jeg synes er spennende og som kan føre til frustrasjon i klasserommet. Innsamling av datamateriale ble mer utfordrende enn jeg hadde forutsett, med Covid-19 på et nytt toppunkt midt i perioden der innsamlingen skulle foregå. Dette skapte utsettelse og frustrasjon, men løste seg etter hvert.

Tusen takk til informantene som stilte til intervju, selv i en periode preget av stress og stor arbeidsmengde. Deres engasjement for yrket har vært inspirerende og innsyn i deres praksis svært læringsrik. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt til.

Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder. Anne Randi Fagerli Festøy, du har gitt meg helt avgjørende, konstruktiv tilbakemelding og oppfølging. Du har dratt meg tilbake når jeg har gått på ville veier. Din raske oppfølging har vært til stor hjelp, og gjort meg trygg i arbeidet med oppgaven. Du har en enorm kunnskap og et engasjement som smitter og motiverer, og jeg har følt meg heldig som har hatt en så dyktig veileder som deg.

Det siste året på Høgskulen i Volda har vært et fantastisk år med et fellesskap med medstudenter som jeg aldri hadde forutsett. Å komme på samling med en gjeng fra ulike deler av landet der vi har diskutert, støttet hverandre og ledd mye har vært helt avgjørende for motivasjonen med denne oppgaven. Videosamtaler over Facebook med rop i frustrasjon og støtte, der vi har veiledet og motivert hverandre har dannet vennskap for livet. Tusen takk for alt.

Lørenskog, 01.06.2022

Tuva Harket Bakke

Innhold

Abstract	i
Sammendrag	ii
Forord	iii
Innhold	iv
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og avklaring	2
1.3 Oppgavens struktur	3
2 Kunnskapsgrunnlag	4
2.1 Læreplan og opplæringsloven	4
2.2 Spesialundervisning	6
2.3 Tilpasset opplæring	8
2.4 Relasjoner	11
2.5 Motivasjon og mestring	14
2.6 Inkludering	16
3 Metode	19
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	19
3.2 Det kvalitative forskningsintervju	20
3.3 Reliabilitet, validitet og generalisering	21
3.4 Forskningsetiske vurderinger	23
3.5 Datainnsamling	25
3.5.1 Gjennomføring av intervju	26
3.5.2 Informantene	28
4 Analyse og funn	30
4.1 Tilpasset opplæring	30

4.1.1	Tilpasning til enkelteleven	30
4.1.2	Valg og vurderinger i planlegging av undervisning	32
4.2	Relasjoner	34
4.2.1	Klasseledelse	35
4.2.2	Arbeid med relasjoner og det sosiale miljøet	36
4.3	Motivasjon og mestring	38
4.4	Spesialundervisning og inkludering	40
4.4.1	Spesialundervisning	41
4.4.2	Inkludering	43
4.5	Oppsummering av funn	44
5	Drøfting	46
5.1	Tilpasset opplæring	46
5.2	Relasjoner, motivasjon og mestring	52
5.3	Inkludering	56
6	Avslutning	63
6.1	Oppsummering	63
6.2	Konklusjon	65
6.3	Veien videre	66
	Referanser	68
	Innholdsliste for vedlegg	I

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I dagens norske skole skal alle barn inkluderes (Kunnskapsdepartementet, 2017; UNESCO, 1994). Det betyr at alle barn skal høre til og få undervisningen sin på samme skole. Dette gjør at lærere som underviser i klassene møter elever med svært ulike behov. Lærere skal tilpasse opplæringen til den enkelte elev innenfor klassefellesskapet (Opplæringslova, 1998, §1-3). Elever som ikke har, eller kan få godt nok utbytte av den ordinære undervisningen har krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Likevel vil de fleste elever som mottar spesialundervisning motta den største delen av sin undervisning i det ordinære, uten ekstra støtte fra en voksen (Nilsen, 2016, s. 206). Elever som mottar spesialundervisning har et større behov for tilpasning i den ordinære undervisningen enn andre elever (Nilsen, 2016, s. 210).

Det skal utarbeides en individuell opplæringsplan for elever som mottar spesialundervisning. Denne har som mål å skape et grunnlag for opplæringen til eleven, der spesialundervisning og ordinær undervisning ses i sammenheng for å gi eleven en omfattende opplæring (Nilsen, 2016, s. 213). Hvordan spesialundervisningen organiseres er ulikt, men mye tyder på at et manglende samarbeid skaper en fragmentert hverdag for mange av elevene som mottar spesialundervisning (Festøy & Haug, 2017, s. 62). Det er særlig fagene elevene strever med som er de mest fragmenterte.

Den faglige læringen kan ikke isoleres fra den sosiale læringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Å være en del av et fellesskap er viktig både for den faglige og sosiale læringen. Elever skal oppleve å ha et trygt klassemiljø der det er rom for alle og deres ulikheter, der mangfoldet verdsettes (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det er motiverende og er en viktig trening til det å skulle delta i fellesskapet i samfunnet når de blir voksne.

Jeg har valgt temaet for oppgaven fordi jeg mener det er viktig og interessant å se på hvordan elever med spesialundervisning møtes i skolen. Jeg ønsker å undersøke hele opplæringen til elevene, der sammenhengen og samarbeidet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning vil gjøre seg gjeldende. Jeg synes de kroppslig urolige elevene er en spennende gruppe fordi det kan favne ganske mange elever og at dette er elever man ofte legger godt merke til i skolen. Det virker også som en gruppe elever som mange lærere opplever frustrerende, fordi deres uro ofte kan påvirke hele undervisningen. I tillegg har jeg selv

opplevd flere kroppslig urolige elever som strever i skolen og lurt på hvordan de blir og bør bli ivaretatt.

1.2 Problemstilling og avklaring

Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å studere skolehverdagen til elever med spesialpedagogisk vedtak der del av utfordringene er kroppslig uro. Det er hele opplæringen jeg ønsker å studere, både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Jeg skal gjennom oppgaven sette søkelys på kontaktlæreres praksis da det er de som har den største delen av elevenes opplæring, og ønsker å finne ut hvordan de ivaretar elever med spesialundervisning også i det ordinære. Jeg har formulert følgende problemstilling:

«Hvordan arbeider et utvalg lærere for å tilpasse opplæringen for elever med spesialpedagogisk vedtak der kroppslig uro er en del av utfordringene?»

Elevgruppen i min studie er altså elever med spesialpedagogisk vedtak, som i tillegg har utfordringer med kroppslig uro. Jeg har valgt å ikke snevre inn denne kategorien til spesifikke atferdsdiagnoser fordi det er ikke diagnosene jeg ønsker å vektlegge og jeg ønsker å favne en større gruppe enn kun elever som har blitt diagnostisert. Jeg har definert kroppslig urolige elever som elever som strever med å holde kroppen i ro, som ofte vandrer eller fikler med ting i undervisningen. Det er altså elever som kan fremstå rastløse og som har et større behov enn andre til å bevege kroppen i større eller mindre grad.

Jeg synes generelt elever med kroppslig uro er et interessant felt fordi jeg flere ganger har opplevd det som utfordrende å undervise i klasser med elever med disse utfordringene. Det er vanskelig både i forhold til undervisningen og klassen generelt, men også ved at man ikke mestrer det å møte denne eleven på en måte som fungerer for hen. Jeg ønsker gjennom denne studien å sitte igjen med tips, triks og mer kunnskap om hvordan jeg kan møte og legge til rette for disse elevene slik at deres opplæring blir så god som mulig.

Det finnes utrolig mange sider ved disse urolige elevene man kan undersøke og som er interessante. Årsaker til uroen åpner døra for å dykke ned i hjerneforskning og oppvekstvilkår der blant annet traumeforskning er spennende å utforske. Også de ulike atferdsdiagnosene er spennende, som ADHD, ADD, Aspergers. Jeg har likevel valgt å styre unna både diagnoser og årsaker til uro, men har valgt å ta med et lite dryss fra traumeforskningen. Stressresponssystemet og reguleringsvansker er temaer mest forbundet med barn med traumer, men jeg har likevel valgt å ta det med her da jeg mener det er

interessant kunnskap i møtet med elever med utfordringer med kroppslig uro. Jeg har også valgt å ta med teori om utfordrende atferd av ulike typer, da utfordrende atferd og kroppslig uro ofte opptrer sammen. Å ha kroppslig uro behøver ikke i seg selv være et problem, men det kan være det når det går utover det skolefaglige og elevene trenger særskilt opplæring.

Inkludering har også fått plass i oppgaven fordi det er en sentral del av organiseringen av skolen i dag og er et prinsipp som er internasjonalt anerkjent. Inkludering er særlig relevant rundt elever som strever i skolen og mottar spesialundervisning.

For å undersøke denne problemstillingen har jeg bestemt meg for noen undertemaer jeg mener er relevante. De er spesialundervisning, tilpasset opplæring, relasjoner, motivasjon og mestring, og inkludering. Alle disse temaene mener jeg er relevant når man skal se på ivaretagelsen av elever med spesialpedagogisk vedtak i skolen.

1.3 Oppgavens struktur

For å begynne denne oppgaven ønsker jeg aller først å se på hva opplæringsloven og læreplanen sier om temaene jeg har valgt. Deretter skal jeg ta for meg teori om ett og ett tema. I oppgavens tredje kapittel forteller jeg først om det vitenskapelige ståstedet og den metodiske tilnærmingen i studien før jeg sier litt om reliabiliteten, validiteten og generaliseringen. Deretter legger jeg frem de forskningsetiske vurderingene jeg har gjort før jeg til slutt forteller om datainnsamlingen med gjennomføringen av intervjuene og presentasjon av informantene mine. I kapittel fire skriver jeg om funnene og analysene fra intervjuene før jeg i kapittel fem drøfter disse i lys av kunnskapsgrunnlaget fra oppgavens andre kapittel. Til slutt, i kapittel seks oppsummerer jeg de drøftingene som er gjort og runder av med en konklusjon på problemstillingen min. Aller sist peker jeg på en vei jeg synes kunne være interessant å studere videre, med utgangspunkt i funnene i denne studien.

2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet blir det teoretiske grunnlaget presentert. Først skal jeg se på læreplanen og opplæringsloven for å peke på de rettigheter og formålet elevene har i opplæringen. Deretter ser jeg hva teorien forteller om temaer rundt arbeidet til lærere med å tilrettelegge for elever med spesialpedagogisk vedtak der del av utfordringen er kroppslig uro. Temaene jeg mener er sentrale i dette møtet og som jeg har valgt å dele kapittelet inn i er spesialundervisning, tilpasset opplæring, relasjoner, motivasjon og mestring, og inkludering.

2.1 Læreplan og opplæringsloven

Under kapittel 3.2 i Overordnet del av læreplanen står det blant annet at «skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det står videre at skolen må tilpasse pedagogiske metoder, organisering, og læremidler til den enkelte elevs behov. Dette handler både om tilpasset opplæring og lærers organisering og peker på at elever har ulike behov og måter å lære på. Det handler også om hvilken rett elevene har, nemlig at skolen skal tilpasse sine læringsmetoder slik at det gagnar elevene. Skolen skal også bidra positivt i utviklingen av elevenes lærelyst, motivasjon og mestringstro. Der det tidligere var elevene som måtte tilpasse seg skolen og ansvaret lå hos elevene, er det nå skolen sitt ansvar å tilpasse seg elevene og sørge for god nok kvalitet på opplæringen. At skolen må gi elever likeverdige muligheter til læring og utvikling stiller krav til at skolen fysisk skal legge til rette for alle elever både med de hjelpemidler som er nødvendige, men også med det personalet som kreves for nettopp å gi elevene det tilbudet de har krav på.

Kapittel 3.5 i Overordnet del av læreplanen handler om profesjonsfelleskapet i skolen. Der står det blant annet om lærerens rolle ovenfor elevene og om hvordan lærer er en viktig rollemodell (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Det står at «læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg.» For å lykkes med dette må lærer vise omsorg for alle elevene der de også hjelper og støtter elever som tar dårlige valg. Lærer skal også hjelpe og støtte de som strever med å håndtere skolens ønsker og forventninger. Lærer må altså ivareta alle elevene i skolen uavhengig av deres atferd og tilpasningsevne. Det peker videre på lærerens rolle som limet i et godt læringsfelleskap og hvordan lærer må skape rom og plass for alle elevene, også de med større utfordringer enten det er sosialt eller faglig. Det viser også hvilken rolle lærer har for utviklingen av

læringsfellesskapet og at det er lærer som står ansvarlig og må sørge for en praksis som skaper positive læringsmiljø for alle elevene. Lærer må aktivt sørge for å skape holdninger og et læringsmiljø for alle elevene og kan ikke legge skyld på eller gjemme seg bak elevens behov eller vansker.

I 1994 ble det holdt en internasjonal konferanse i Spania der inkludering som prinsipp ble satt søkelys på. Salamanca-erklæringen (1994) handler om å inkludere elever med særskilte behov i skolen (UNESCO, 1994). Her ble grunnlaget for prinsippet om inkludering lagt, og gjennom å signere erklæringen har flere land forpliktet seg til å jobbe mot en inkluderende opplæring for alle. Prinsippet om inkludering er videre belyst og fremhevet i læreplanen.

I opplæringsloven §1-1 står det blant annet at alle former for diskriminering skal motarbeides (Opplæringslova, 1998, §1-1). I kapittel 1.1 i Overordnet del av læreplanen, som handler om menneskeverdet, står det blant annet at alle mennesker er like mye verdt og at ingen elever skal utsettes for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Elevene skal få oppleve tilhørighet i skolen og samfunnet. Videre, under kapittel 1.2, står det at elevene skal få mulighet til å utvikle egen identitet i et mangfoldig og inkluderende fellesskap. Det står videre at «et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Kapittel 3.1 i Overordnet del av læreplanen handler i stor grad om inkluderingen og om betydningen av et trygt og raust læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Skolens ansatte, elever, foresatte og foreldre skal sammen skape et godt læringsmiljø som også er med å forebygge mobbing og krenkelser. Alt dette handler om diskriminering og inkludering og gjør det veldig klart at den norske skole har som mål at alle elevene skal tas vare på i skolen og inkluderes på best mulig måte. Det er et signal at skolen som en viktig del av samfunnet skal være med på å skape et verdisyn om at alle skal ivaretas uansett hvem de er, hvilke utfordringer de har og de forutsetningene de har. Dette er et viktig signal og skolen skal danne holdninger hos elevene om respekt, mangfold og likeverd.

I opplæringsloven §1-3 om tilpasset opplæring står det at opplæringen skal tilpasses forutsetningene til enkelteleven (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette peker på nettopp mitt tema, som er organiseringen for elever som trenger særskilt tilpasset opplæring. Det står videre at tilpasninger skal gjøres i klasserommet og elevene skal være en del av klassemiljøet. Det betyr at lærer er nødt til å se på egen praksis for tilpasninger til enkeltelevne. Det betyr også at alle elever, også de med et spesialpedagogisk vedtak eller utfordringer, skal være en del av klassemiljøet og oppleve tilhørighet der. Tilpasset opplæring skal gjøres gjennom

variasjon og tilpasninger i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette legger et ansvar på den lærer som gjennomfører ordinær undervisning. Lærer kan ikke fortsette praksisen sin dersom den ikke fungerer for elevene og er ensformig, men må forsøke ny praksis for å møte flere elever.

Elever som ikke har godt nok utbytte av den ordinære undervisningen har ifølge opplæringsloven §5-1 rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Dette er en rett som sørger for at alle elever skal møtes der de er og få ekstra støtte og hjelp dersom det er behov for det. Det er også en rett som gjør at elevene skal bevares i den ordinære skolen og som et tiltak for å erstatte de tidligere spesialskolene. Lærer skal tilpasse for enkeltelevne i den ordinære undervisningen, men for enkelte elever er ikke denne tilpasningen nok til at de vil få et tilstrekkelig læringsutbytte. De vil med et spesialpedagogisk vedtak ha rett til ekstra støtte som skal hjelpe de til å oppnå den utviklingen de har potensiale til å oppnå med særskilt oppfølging og tilpasning. Elevene skal likevel tilhøre klassefellesskapet, og mange elever med spesialpedagogisk vedtak vil ha store deler av undervisningen i den ordinære opplæringen uten ekstra lærerstøtte.

2.2 Spesialundervisning

Elever har krav på tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer. Elever som likevel ikke har godt nok utbytte av ordinær undervisning alene, skal få vedtak om spesialundervisning. Målet med spesialundervisning er at den sammen med ordinær undervisning skal gi eleven et bedre læringsutbytte (Festøy & Haug, 2017). Eleven skal få utvikle sitt potensial ut fra egne forutsetninger og det skal skapes sammenheng i den totale opplæringen eleven mottar.

Spesialundervisning kan sies å ha et fokus mot enkeltindividet, der man jobber med å finne enkeltelevens behov og forutsetninger og tilpasse undervisningen eleven får basert på dette (Nordahl, 2017, s. 353). Det utarbeides en individuell opplæringsplan, heretter kalt IOP, som tar utgangspunkt og hensyn til nettopp dette, som skal fortelle noe om planen for den videre opplæringen for eleven. Et av hovedmålene da IOP ble innført i skolen var at den skulle danne grunnlag både i spesialundervisningen og i den ordinære undervisningen for elevens videre fremgang og arbeid (Nilsen, 2016, s. 213). Samarbeid mellom spesialundervisning og ordinær undervisning antas å skape mer sammenheng og føre til mer omfattende opplæring for elevene.

Det er mye som tyder på at det foregår lite sammenheng og samarbeid mellom spesialundervisningen og ordinær undervisning og lærerne som utfører det. Det er viktig,

kanskje spesielt for elever som strever i skolen, at utdanningen de får har sammenheng og er tett vevd sammen. Spesialundervisning og ordinær undervisning må bli sett på i relasjon til hverandre (Nilsen, 2016, s. 207). Manglende sammenheng og samarbeid skaper en fragmentert hverdag for elevene som mottar spesialundervisning. Det viser seg at hverdagen til mange elever som mottar spesialundervisning nemlig er fragmentert, og at det gjerne er fagene de strever med som er de mest fragmenterte (Festøy & Haug, 2017, s. 62). Dette er lite hensiktsmessig, og det bør være et mål for alle som har spesialundervisning og elever i klassen med vedtak at samarbeidet dem imellom minimerer denne fragmenteringen for elevene. Med stor fragmentering av fagene og skoledagen blir sammenhengen mindre tydelig, noe som kan gå på bekostning av utviklingen til eleven.

Elever som får et spesialpedagogisk vedtak, trenger en tettere oppfølging og ekstra støtte og undervisning i enkelte fag. Spesialundervisning skiller seg fra ordinær undervisning ved at elevene jobber mer med tilrettelagte oppgaver og i mindre grupper (Haug, 2015, s. 9). I spesialundervisning er relasjonen og oppfølgingen fra den voksne tettere, og den har dermed også andre mål, annet innhold og krever mer av eleven faglig sett enn den ordinære undervisningen (Haug, 2015, s. 3). Nivået på oppgaver kan legges høyere med tettere oppfølging fra en voksen fordi man kan i større grad jobbe i elevens proksimale utviklingszone (Arnesen et al., 2014, s. 45; Tetzchner, 2012, s. 390). Jeg kommer tilbake til den proksimale utviklingssonen under kapittel 2.3 tilpasset opplæring.

Det er naturlig at lærer som underviser i hel klasse ikke vil ha mulighet til å gi alle elevene all hjelp og oppmerksomhet som de gjerne skulle fått. Det er likevel lærer sitt ansvar å sørge for å ha satt seg nok inn i elever med spesialpedagogisk vedtak sin IOP til å lage differensierte oppgaver eller egne oppgaver til den det gjelder slik at eleven kan mestre når hjelpen fra en voksen er mer begrenset. Elever som mottar spesialundervisning har et større behov for tilpasning i den ordinære undervisningen enn andre elever (Nilsen, 2016, s. 210). Det er også viktig at disse elevene får en ekstra oppfølging fra lærer og får tydelig beskjed og instruks for hva som skal gjøres. En del elever trenger ekstra gjennomgang eller forklaring for hva som skal gjøres, eller bare at en voksen er der og sørger for at de setter i gang med oppgaven som skal gjøres. Elever med spesialundervisning utenfor klasserommet må raskt følges opp når de kommer tilbake i ordinær undervisning midt i en skoletime slik at de kobles på, blir oppdatert på hva som foregår og dermed får utbytte av undervisningen.

Det finnes kritikk til den måten spesialundervisning drives i dag. Blant denne kritikken pekes det på at mye tyder på at det er liten fremgang for elevene som mottar denne undervisningen,

men at den fortsetter å praktiseres i skolen og at antallet spesialpedagogiske vedtak har økt (Nordahl, 2017, s. 363). Dersom undervisningen ikke gir fremgang kan man si at den kaster bort ressurser både i utredningsprosessen og i undervisningen. Det kan virke og fungere som en avlastning for lærerne som da får enkelte timer de kanskje slipper å tilrettelegge like mye. Faren med det er at det også kan bli en slags hvilepute for læreren om at eleven ivaretas av noen andre voksne og kravet til deres tilpasning dermed går ned. Det kan også gjøre at lærere overlater jobben for tilrettelegging til spesialpedagogene og dermed ikke utvider og utvikler egen praksis. En annen kritikk mot sånn spesialundervisning drives i dag er at undervisningen følger et separat løp (Haug & Festøy, 2017, s. 67). Dette gjør at elevenes skoledag blir fragmentert og kan redusere forutsetningene for læring. Det må foregå et samarbeid om den totale opplæringen til elevene der det skapes sammenheng, slik at eleven får utbytte av både spesialundervisningen og den ordinære undervisningen. Spesialundervisning som gjennomføres utenfor klasserommet kan også sies å bryte med prinsippet om inkludering. Ved at elevene ekskluderes fra det ordinære i perioder kan tyde på større grad av integrering enn inkludering.

2.3 Tilpasset opplæring

Elever har rett på tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det betyr lærer må sørge for å lage differensierte undervisningsopplegg og oppgaver til elevene sine slik at de møtes på det nivået de er, innenfor rammene av fellesskapet. Noen elever trenger større tilpasninger enn andre, og dersom disse tilpasningene krever mer enn lærer kan gi i fellesskapet i klassen, har eleven krav på et spesialpedagogisk vedtak. Det kan være vanskelig å skille spesialpedagogikk fra allmennpedagogikk, og dette skillet har blitt mindre tydelig med innføringen av tilpasset opplæring (Haug, 2011, s. 131). Tilpasset opplæring peker på individet, noe også spesialpedagogikken gjør, men tilhører allmennpedagogikken som også skal ta hensyn til rammene av fellesskapet. De fleste av elevene med et spesialpedagogisk vedtak vil likevel ha det meste av undervisningen i den ordinære undervisningen. De tilbringer som regel store deler av opplæringen i klasser uten ekstra hjelp (Nilsen, 2016). Det er derfor viktig at lærer jobber for tilpasninger for disse elevene også i klasserommet. For å kunne tilpasse undervisningen på en god måte er det viktig at lærer samarbeider med den spesialpedagogen eller læreren som har spesialundervisning med elevene i klassen. Dette er for å vite hvordan og hva de jobber med når eleven(e) har annen undervisning. Lærer må også ta del i det å lage og sette seg inn i IOPene til elevene for å være med på å skape en mer sammenhengende

hverdag for elevene. Forskjellene mellom ordinær undervisning og spesialundervisning reduseres når ordinær undervisning organiseres i mindre grupper (Haug, 2015, s. 9). Det er lærers ansvar å tilrettelegge for at disse elevene både inkluderes i fellesskapet og får tilpassede oppgaver som de har forutsetninger for å mestre.

Det finnes mange måter en lærer kan gjøre tilpasninger til elevene i klasserommet på. Elever er ulike og lærer på forskjellige måter. For å skape et inkluderende læringsmiljø som tilpasses enkeltelevne bør derfor lærer ha et vidt repertoar av læringsmetoder (Mitchell, 2014, s. 305). Det skjer en tilpasning i klasserommet i forhold til hvem lærer bruker mest tid på, der lærer ofte må bruke mer tid på de elevene som strever enn de som klarer og finner ut av oppgavene på egenhånd (Haug, 2011, s. 138). Elever med spesialpedagogisk vedtak trenger ekstra støtte fra voksne i læringsarbeidet. De tilbringer mye tid i den ordinære undervisningen der det er begrenset oppfølging fra de voksne og til en og en elev. Det gjør at oppgavens vanskelighetsgrad og forventningene fra elevene bør være lavere i den ordinære undervisningen enn i spesialundervisningen.

Lev Vygotskji er kjent for å ha utviklet teorien om sosiokulturelt læringssyn med den proksimale utviklingssonen som et sentralt begrep (Arnesen et al., 2014, s. 45; Tetzchner, 2012, s. 390). Den proksimale utviklingssonen, også kalt den nære utviklingssonen, er et begrep som omhandler den sonen for hva en kan mestre med støtte og assistanse. Oppgaver man mestrer uten støtte gir ikke ny kunnskap og ligger under nivået av den proksimale utviklingssonen (Tetzchner, 2012, s. 390). Oppgaver som på andre siden er for vanskelige og dermed for langt utenfor den proksimale sonen, som man ikke vil mestre selv med støtte, gir heller ikke ny kunnskap. Når oppgavene ligger i den proksimale utviklingssonen ligger de over nivået av oppgaver de allerede mestrer, og graden av støtte og hjelp må tilpasses ut fra barnets mestring. Den proksimale sonen vil flytte seg etter hvert som elevene lærer nye ting, og dermed må også støtten reduseres i takt med elevenes selvstendige mestring. Et annet begrep som går ut på noe av det samme som støtte til læring i den proksimale utviklingssonen er stillas (Tetzchner, 2012, s. 391). Stillaset er en metafor for kognitiv og emosjonell støtte som hjelper barnet å løse problemet det ikke klarer å løse på egenhånd. Både den proksimale utviklingssonen og stillas handler om en støtte i læringsarbeidet der en mer kompetent part veileder. Denne læringsrelasjonen er vertikal og krever at den veiledende parten er mer kompetent enn den som blir veiledet (Tetzchner, 2012, s. 393).

Alle mennesker har systemer i kroppen for å reagere på endringer og respondere på disse, som kan kalles stressresponsystemet. De skal reagere og settes i gang dersom vi opplever fare,

påkjenninger eller manglende kroppslige behov (Johannessen & Bakken, 2020, s. 26–27). Uten å gå i dybden på hvordan disse systemene fungerer handler en aktivering av disse systemene om hvordan hver enkelt reagerer i ulike utfordrende situasjoner og hvor sensitive vi er på aktiveringen av systemet. Systemene utvikler seg avhengig av bruken. Det betyr at påkjenninger vi opplever og støtten i møtet med disse påkjenningene påvirker vår toleranse og reaksjoner på stress og påkjenninger senere. Det betyr at stress og påkjenninger kan ha både en positiv og negativ påvirkning på utviklingen, avhengig av støtten og erfaringene vi har i håndteringen av den. I et klasserom er det mange barn med ulik bakgrunn og oppvekst, som har hatt varierende støtte fra foreldre i møtet med og håndteringen av stress. Deres erfaringer og reaksjoner kan derfor variere. For å utvikle toleranse av stress behøver man pause mellom hendelsene som inntreffer. Dersom et barn har vært utsatt for lenger perioder uten pause mellom aktiveringene der hen ikke får mulighet til å roe seg ned før en ny stressende hendelse inntreffer, skjer en sensitivering (Johannessen & Bakken, 2020, s. 31). Da kan barnet reagere kraftig på hendelser som andre barn kun får en liten reaksjon på.

Å forstå barns reaksjoner kan gjøre det lettere å hjelpe og legge til rette for barnet. Et barn som har kraftige reaksjoner kan ha en forhøyet aktivering i stressresponssystemet og et behov for å få hjelp til å regulere seg ned slik at spenningsnivået kommer til et nivå som samsvarer og passer med oppgaven som skal utføres (Johannessen & Bakken, 2020, s. 35). I denne reguleringen må man hjelpe barnet å føle seg trygg. Når man har et spenningsnivå i stressresponssystemet som samsvarer med oppgaven man skal utføre, er man innenfor det som kalles læringsvinduet (Bru, 2019, s. 23; Johannessen & Bakken, 2020, s. 39). Her er man mottakelig for læring fordi man er lett aktivert og klar og nysgjerrig på oppgavene man får, samtidig som man føler seg trygg. For elever som strever med regulering og høy aktivering i stressresponssystemet er det fort å havne utenfor læringsvinduet. Ved å utnytte relasjonen og lære barnet å kjenne kan man hjelpe det å regulere seg tilbake til læringsvinduet. Det kan også være til hjelp å forebygge ekstra aktiveringer hos eleven, for å gi pause mellom de ulike aktiveringene og unngå behovet for regulering mer enn nødvendig.

Mennesker er ofte opptatt av forutsigbarhet. Når noe er nytt, får vi en liten aktivering i stressresponssystemet (Johannessen & Bakken, 2020, s. 127). Dette gjør at man ved å etablere rutiner og en fast struktur som skaper forutsigbarhet kan forebygge økt aktivering. Dette kan derfor være en nyttig tilpasning for elever som strever med regulering, fordi man unngår å skape en aktivering som trenger å reguleres. Gjennom rutiner vet eleven hva som venter hen,

og man kan skape forutsigbarhet gjennom skoledagen ved å gå gjennom og klargjøre hvordan skoledagen skal være i form av fag, plassering og lærere.

Når man skal lære nye ting foregår det mye aktivitet i hjernen. Det skal dannes nye nettverk som knytter sammen den nye kunnskapen med kunnskapen man har fra før. Dette er arbeid som trenger tid og danningen av koblingene kan ikke jobbe kontinuerlig (Johannessen & Bakken, 2020, s. 55). For å ikke slite ut systemet som danner nettverkene er det behov for både repetisjon og pauser. Pauser der hjernen får hvile er derfor nyttig for å gi tid til å lagre informasjonen og gjøre seg klar for å jobbe på nytt. Dette peker på at vi ikke kan jobbe med det samme over for lang tid av gangen, men er tjent med kortere økter og hyppigere repetisjon.

Hjernen og kroppen har også behov for sansemotorisk stimuli (Johannessen & Bakken, 2020, s. 107). Uten dette vil enten behovet for bevegelse bli så stort at vi ikke klarer å motstå det eller vi vil trekke oss mentalt inn i oss selv. Dette gjelder alle mennesker, men voksne har lettere for å undertrykke dette behovet enn barn. Behovet for sansemotorisk stimuli kommer til uttrykk i et klasserom ved vandring eller annen bevegelse, eller elever som sitter i egne tanker og ikke får med seg det som foregår rundt seg. Når behovet blir stort kan vi enten gi etter, eller trekke oss inn i oss selv der vi oppfatter mindre fra omgivelsene. Det betyr altså at elever med kroppslig uro kan ha et utilfredsstilt behov for sansemotorisk stimuli.

2.4 Relasjoner

Lærers undervisning i den ordinære opplæringen påvirker elevenes behov for spesialpedagogiske vedtak. En lærer som klarer å tilrettelegge og har høy kvalitet i opplæring vil være med på å redusere behovet for ekstra tiltak (Haug, 2011, s. 131). Det betyr altså at en god lærer som har høy kvalitet vil være med på å motvirke behovet for spesialpedagogiske vedtak. Det vil i motsatt fall bety at en lærer som ikke mestrer dette vil ha flere elever som trenger ekstra tiltak. For å kunne tilrettelegge undervisningen og gi høy kvalitet på opplæringen trenger lærer et vidt repertoar av læringsmetoder, der både læring i grupper, elevmedvirkning og påvirkning og klasse miljø ivaretas (Mitchell, 2014, s. 305). Lærer må møte alle sine elever med respekt og åpenhet, og kan være tjent med å skape åpen dialog med elevene om hvordan man bedre kan tilpasse undervisningen slik at utbyttet for elevene blir høyere. Dette kan gi bedre innsikt for lærer og er også med å skape rom for elevens meninger og bidrag. Spesialpedagogikken har en tendens til å ha et individfokus der man leter etter vanskene og hvilke behov den enkelte eleven har. Problemet med en slik tankegang er at det

kan legge for stor del av ansvaret over på eleven og lærer kan glemme å granske egen praksis (Nordahl, 2017, s. 353). Det er viktig at lærer også gransker og retter et kritisk blikk på egen undervisning da det er lettere for lærer å endre egen praksis enn det er å endre andres atferd.

Elever med atferdsvansker får oftere enn andre barn negative tilbakemeldinger og korrigeringer (Drugli, 2013, s. 142). Dersom disse barna møtes av positive, tydelige lærere som jobber proaktivt med ros og belønninger og som skaper en varm og positiv relasjon, vil dette være med på å redusere atferdsvanskene. De oppmuntrer proaktiv atferd, noe som kan skape motivasjon hos eleven til å utøve mer av denne atferden. En positiv relasjon mellom lærer og elev er viktig av flere grunner. En av disse grunnene er at det er funnet sammenheng mellom relasjonen til læreren og elevenes selvbilde, tilhørighet og relasjoner mellom elevene og atferd (Fallmyr, 2017, s. 44). Det kan også gjøre det lettere for lærer å møte eleven der den er og finne gode måter å håndtere utfordrende atferd på dersom lærer forstår og kjenner eleven godt. Dette skaper trygghet for eleven og kan gjøre det lettere å danne en tett relasjon der lærer kan hjelpe eleven å regulere egen atferd.

Det er ikke bare lærer som påvirker elevene, elevene påvirker også læreren (Nurmi, 2012, s. 192). Elever som er engasjert og interessert i læring gjør at lærer opplever undervisning morsommere, der de er mer involvert og viser mer elevstøtte. Disse elevene, som aktive deltakere, mottar mer ros, oppmuntring og aksept enn andre elever. Dette er elever som det er lett å samarbeide med og lett å like. Elever med spesialpedagogisk vedtak har utfordringer i skolen med det faglige og/eller atferd. De kan ha atferdsutfordringer og kroppslig uro som en del av utfordringsbildet i skolen. Det kan være utfordrende å skape en god relasjon til noen som skaper negative følelser hos en selv. For å lykkes i dette må man forsøke å forstå den andre og oppførselen (Fallmyr, 2017, s. 35). Da kan det være lettere å finne gode måter å tilrettelegge og møte eleven på, som videre kan være med å dempe utfordringene til eleven.

Skolen skal ikke bare fremme faglig utvikling, men også sosial utvikling. Elever utvikler seg i samspill med andre, og faglig og sosial læring kan derfor ikke isoleres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Målet med skolegangen er blant annet å lære elevene å mestre sine liv og delta i fellesskap i samfunnet. Samfunnet er bygget opp på en måte som krever samarbeid og samhandling mellom mennesker. Derfor behøver elever å få trening i sosiale ferdigheter. Ifølge Arnesen et al. (2014, s. 187) har elever med atferdsproblemer ofte lav sosial kompetanse der de mangler sinnekontroll og ferdigheter i problemløsning. Det er viktig at barn har tilgang til emosjonell og sosial støtte (Drugli, 2013, s. 125). Dette kan de få blant annet gjennom gode relasjoner til jevnaldrende. For at elever med lav sosial kompetanse

skal få tilgang på denne støtten fra jevnaldrende er det viktig å jobbe med og øke deres sosiale kompetanse.

For å øke elevers sosiale kompetanse behøves det å trene på sosiale ferdigheter gjennom oppmuntring og motivasjon (Arnesen et al., 2014, s. 187). Sosial kompetanse handler om å kunne skape og vedlikeholde gode vennerelasjoner med jevnaldrende (Drugli, 2013, s. 122). Barn med atferdsvansker strever ofte med de sosiale relasjonene, noe som med tiden kan skape en skjevutvikling i forhold til jevnaldrende (Drugli, 2013, s. 124). Gjennom inkludering i lek og det sosiale, lærer barn å utvikle fleksibilitet, sosiale ferdigheter og selvkontroll. Dette er nødvendige ferdigheter for å bli inkludert i det sosiale også videre. Barn søker ofte barn som likner en selv, og jo flere likheter barnene har, jo større er sannsynligheten for at et vennskap dannes (Drugli, 2013, s. 126–127). Barn som blir avvist av andre grunnet atferd søker til andre barn med atferdsvansker og kan dermed påvirke hverandre negativt fordi denne atferden blir akseptert av den andre parten. Ved å øke deres sosiale kompetanse der de kan danne vennsksapsrelasjoner til prososiale jevnaldrende, kan denne relasjonen motivere til videre proaktiv atferd.

Elever må få trene på det sosiale samspillet der man må hjelpe disse elevene med å finne og bruke gode strategier for å løse konflikter. Noen kan også ha vansker med å lese andres følelser, og bør også jobbe med å gjenkjenne dette. Drugli (2013, s. 129) skriver at noen barn strever mer og bruker lenger tid på å lære seg sosiale ferdigheter, på samme måte som at noen strever mer med å lære det faglige. Dersom man klarer å jobbe med og øke elevens sosiale kompetanse, kan det være med på å gjøre at aggresjonen og noe av uroen til eleven avtar (Drugli, 2013, s. 132). Ved å dempe uroen og øke elevens sosiale kompetanse kan også elevens status heves ved at hen har lettere for å bli akseptert i elevgruppen og få venner. Venner kan gi forsterkning av prososial atferd (Drugli, 2013, s. 127). Det betyr at ved å jobbe med den sosiale kompetansen til eleven slik at eleven får venner med en prososial atferd, kan dette være med på å regulere uro og negativ atferd. Det finnes flere skolebaserte intervensjoner man kan bruke for å jobbe med elevenes sosiale kompetanse, enten universelle eller til enkeltelever som er i risiko eller allerede har utfordringer (Drugli, 2013, s. 163). Flere studier av disse programmene antyder at de kan ha en positiv effekt, særlig programmene rettet mot enkeltelever, men at dette er noe som må jobbes over lenger tid enn kun intervensjonstiden.

Det står i Overordnet del av læreplanen at skolen må bygge et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I dette ligger det at elevene skal oppleve å ha et trygt,

raust, støttende og inkluderende læringsmiljø som fremmer faglig og sosial utvikling. For å oppnå dette må man lære elevene om respekt og likeverd. Ved inkludering av elever med ulike utfordringer i klassen, får elevene bli kjent med og lære å verdsette mangfoldet i samfunnet, få en større anerkjennelse av sosial rettferdighet og likeverd og få en mer omsorgsfull holdning (Mitchell, 2014, s. 299). Det er lettere å få en forståelse og medfølelse for ulike utfordringer når man blir kjent med andre som har de.

Samarbeid er en effektiv måte å lære på og gir elever mulighet til å lære av og til hverandre (Tetzchner, 2012, s. 393). Forholdet mellom de samarbeidende partene kan være forskjellig. I en situasjon der en elev lærer en annen elev noe, altså påtar seg rollen og oppgaven til lærer, vil den ene parten være mer kompetent eller eldre enn den andre, og relasjonen er vertikal der den ene står over den andre. I vertikale læringsrelasjoner stilles det krav til at den ene parten innehar mer kompetanse enn den andre og kan lede den andre (Tetzchner, 2012, s. 393). I samarbeid i gruppe der begge parter skal løse en oppgave de på forhånd ikke har kunnskap om, er relasjonen mellom partene horisontal. I horisontale læringsrelasjoner stilles det krav til begge parter der begge forstår hva som skal gjøres og klarer å diskutere hverandres synspunkter på en konstruktiv måte.

2.5 Motivasjon og mestring

For å lære noe nytt er motivasjon en viktig drivkraft. Motivasjon påvirker ofte vår innsats i møte med en oppgave. Vi har flere former for motivasjon, enten motivasjon som er styrt innenfra eller utenfra (Diseth, 2019, s. 83). Indre motivasjon er der vi opplever oppgaven som verdifull, morsom eller nyttig. Interesse er en form for indre motivasjon og har en positiv innvirkning på læring som ofte vises gjennom deres oppmerksomhet (Hidi et al., 2004, s. 99). Ytre motivasjon er når det er konsekvensen av å gjennomføre en oppgave som er motiverende, enten i form av utdanning, lønn eller annet. I en skolehverdag er det ofte lettere og morsommere for elevene å jobbe med oppgaver de er motivert for, enten fordi de synes oppgaven i seg selv er morsom eller interessant, eller fordi de ser nytteverdien av den. Motivasjon handler likevel om mer enn bare å bry seg eller interesse. Det påvirkes også av både målstyring og syn på intelligens (Dweck et al., 2004, s. 41).

Hvordan man attribuerer resultater påvirker både motivasjonen og innsatsen man gir. Å attribuere betyr å årsaksforklare, altså hvordan man forklarer at noe har skjedd (Diseth, 2019, s. 153–156). I skolen gjelder dette i stor grad skoleresultater på prøver eller fremføringer. Attribusjon henger ofte sammen med syn på intelligens, der noen tror intelligens er en rigid

og fastlåst egenskap, mens andre tror det er noe som utvikles. Hvis en elev får et godt resultat på en prøve kan hen attribuere det til egen intelligens og at hen er smart. Uttrykk som smart og dum viser til et syn på intelligens som en rigid egenskap. Syn på intelligens som en rigid egenskap kan gjøre at man legger inn mindre innsats i arbeidet med læring.

Innenfor attribusjon skiller vi mellom indre og ytre faktorer (Diseth, 2019, s. 155). Indre faktorer er hendelser man kan si er forårsaket av en selv, mens ytre faktorer er forårsaket av omgivelsene. Både indre og ytre faktorer kan være stabile og ustabile, og kontrollerbare og ukontrollerbare. Elever som har en pessimistisk forklaringsstil, forklarer nederlag med evner, som er en stabil, ukontrollerbar og indre faktor. De vil altså forklare nederlaget med at de mangler evner til å lykkes. Elever som har utviklet lært hjelpeløshet har en pessimistisk forklaringsstil (Diseth, 2019, s. 155). De opplever gjerne at innsats i et fag ikke har stor påvirkning på resultatet og har over tid fått dette bekreftet i vurderingssituasjoner, enten ved positive resultater eller negative. Det er med et syn på at intelligens er en fastlåst egenskap og når disse resultatene over tid har vært dårlige at eleven gjerne utvikler lært hjelpeløshet.

Lært hjelpeløshet handler om å mangle tro på mestring og kontroll (Diseth, 2019, s. 149). De attribuerer nederlag til stabile faktorer og har et syn på egen intelligens som en fastlåst egenskap som ikke kan endres. De har som regel opplevd å mislykkes over tid og har dermed begynt å identifisere seg som en som mislykkes og ikke får til oppgavene. De gir gjerne opp en oppgave allerede før de har sett den eller gitt den et reelt forsøk. De gir veldig liten innsats i møtet med oppgaven og lykkes dermed sjelden. Dette er ofte en forsvarsmekanisme der de kan unnskyldes det dårlige resultatet med at de ikke har lagt energi i forsøket. Disse elevene risikerer derfor et å ha et lavt læringsutbytte.

For å hjelpe disse elevene må man endre deres rigide syn på egen intelligens og hjelpe de å få en mer optimistisk forklaringsstil der de attribuerer til innsats og andre faktorer de har kontroll over (Diseth, 2019, s. 151–152). Lærer må lage oppgaver for eleven der hen kan løse den med minimal innsats for å sørge for mestringsopplevelse, men der oppgaven likevel ikke blir så lett at eleven opplever det som nok en bekreftelse på at hen har lav intelligens. En elev kan øke troen på mestring av en oppgaven gjennom vikarierende erfaringer, verbal overtalelse eller erfaring med liknende oppgaver (Margolis & McCabe, 2006, s. 219). Det betyr altså at hvis lærer over tid gir eleven oppgaver hen kan løse med minimal innsats over tid, der nivået blir gradvis høyere, vil dette være med på å øke den videre troen på oppgaver i fremtiden som likner. Over tid vil man vanligvis kunne snu elevens syn på egen intelligens og mestringsstro.

I møte med en oppgave er det stor fordel å selv tro man har muligheter for faktisk å kunne løse den. Mestringstro eller mestringsforventning handler om nettopp det, å tro man kan løse oppgaven man har fått (Diseth, 2019, s. 143; Margolis & McCabe, 2006, s. 219). Mestringstro påvirker motivasjonen vår og dermed hvor fort vi setter i gang med en oppgave og innsatsen vi legger i å løse den. Med høy mestringstro vil man ofte prøve flere metoder dersom den første ikke fungerte, man vil som regel være mer utholden i forsøkene på å løse en oppgave. Det finnes minst tre kilder til mestringstro, nemlig at man har løst liknende oppgaver tidligere, man ser venner eller medelever som man sammenlikner seg med mestre oppgaven eller verbal overtalelse (Margolis & McCabe, 2006, s. 218). Dette betyr altså at ved å gradvis øke vanskelighetsgraden på oppgavene i et tempo som er passe for eleven, vil hen forhåpentligvis kjenne igjen at hen har gjort samme type oppgave tidligere og dermed ha tro på at hen klarer å løse den denne gangen også. Også det å se medelever som man sammenlikner seg med mestre en oppgave kan øke elevens egen mestringstro og kan dermed være til hjelp. Ved at lærer, foreldre, venner eller andre som har innvirkning eller betydning i elevens liv overtaler eleven, kan hen få en økt mestringstro som kan hjelpe når hen begynner å løse oppgaven. Å tro at man kan mestre en gitt oppgave har ofte stor påvirkning på motivasjonen for å legge inn innsats og å forsøke flere ganger dersom første forsøk ikke gikk.

2.6 Inkludering

Alle elever skal oppleve å bli inkludert i skolens fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14; UNESCO, 1994). Dette gjelder uavhengig av etnisitet, bakgrunn og forutsetninger. Som en viktig del av samfunnet skal skolen vise demokratiske og inkluderende verdier som ivaretar og verdsetter enkeltindividet og sørger for at elevene skal møtes der de er og oppnå sitt potensiale (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette krever fysiske tilpasninger som blant plassering i nærområdet til elevene og ramper og døråpnere for elever med handicap. Det betyr også at man skal få en verdi i klassefellesskapet som venn, medelev og bidragsyter og få hjelp til å oppnå sitt potensiale selv om det krever en tettere oppfølging eller fysisk tilrettelegging. Gjennom den uformelle sosiale kontrollen som finnes mellom jevnaldrende og deres formidling av normer, verdier og atferd er tilhørigheten i klassefellesskapet viktig som bidrag til integrering i samfunnet (Arnesen et al., 2014, s. 93).

Alle skal inkluderes i skolen og tilpasninger skal gjøres innenfor klassefellesskapet så langt det lar seg gjøre (Opplæringslova, 1998). Dette betyr altså at selv med spesialpedagogisk vedtak skal man forsøke å ha mest mulig av undervisningen i klasserommet. Dette lar seg

ikke alltid gjøre, da noen elever har behov for ro og mindre distraksjoner ved å sitte alene på et rom med en pedagog for å kunne konsentrere seg. Likevel skal lærere og spesialpedagoger strebe etter å ha tilpasninger og den ekstra oppfølgingen eleven får gjennom vedtaket innenfor klasserommet og den ordinære undervisningen. Der man tidligere segregerte elever med større behov til egne spesialskoler, er disse elevene i dag i større grad inkludert ved at de tilhører samme skole og ofte samme bygg som andre elever uten de samme behovene. Likevel kan man si at prinsippet om inkludering til tider kolliderer med spesialundervisningen fordi mye av denne undervisningen foregår utenfor klassefellesskapet (Haug, 2015, s. 3). Denne balansen er vanskelig og viktig, der man både skal sørge for inkludering samtidig som man skal sørge for et godt læringsutbytte og metoder som fungerer godt for eleven som trenger den særskilte oppfølgingen. Det er derfor viktig at elever som er utenfor klasserommet i deler av dagen for å motta spesialundervisning, får et godt og inkluderende tilbud i klassen når de er til stede. Det kan i disse klassene være ekstra viktig å jobbe med det sosiale på tvers av det faglige, der man er bevisst på å variere på arbeidsmetodene som benyttes. Målet med spesialundervisning er at den skal gi et bedre resultat enn det den ordinære undervisningen får til (Haug, 2015, s. 2).

Det finnes flere fordeler med at elever med særskilte behov inkluderes i den ordinære opplæringen. Med god tilrettelegging vil elever med særskilte behov få en bedre faglig og sosial utvikling dersom de inkluderes i det ordinære og mottar spesialundervisningen der, noe som også kan være med å øke dere selvtillit (Arnesen et al., 2014, s. 93; Mitchell, 2014, s. 299). I tillegg vil inkluderingen av elever med særskilte behov bidra til at andre elever både vil ha en faglig utvikling, men også anerkjenne og lære seg å sette pris på mangfoldet i samfunnet der de utvikler en mer omsorgsfull holdning og større anerkjennelse av sosial rettferdighet og likhet (Mitchell, 2014, s. 299).

Mange elever med spesialpedagogisk vedtak tas ut av ordinær undervisning for egen undervisning. Dette kan være med på å gjøre skoledagen fragmentert og lite sammenhengende (Festøy & Haug, 2017, s. 62). Det stiller store krav til elevene at skoledagen blir fragmentert, og spesialundervisningen gjennomføres gjerne når klassen har andre fag enn eleven har vedtak om. Dette gjør at eleven går glipp av undervisning i andre fag. Eleven kan gå ut fra en time i samfunnsfag for å ha spesialundervisning i norsk, og når eleven kommer tilbake i klasserommet har klassen engelsk. Dette gjør at eleven har gått glipp av et annet fag enn det faget hen trenger ekstra oppfølging i og kan derfor bli hengende etter i andre fag enn der vansken primært sitter. I tillegg kan eleven da få et voldsomt timetall i de

fagene hen har spesialundervisning i. Et samarbeid mellom den som utfører spesialundervisningen og lærer i den ordinære undervisningen kan være med på å gi skoledagen til elevene med vedtak mer sammenheng. Det kan også gjøre at den opplæringen eleven får og som fungerer, videreføres til den ordinære undervisningen og gjør det lettere for lærer å finne riktig tilpasning, i tillegg til at skoledagen til eleven gir mer læringsutbytte. Det gir opplæringen en felles retning og felles rammer uavhengig av om eleven er i klasserommet eller ikke.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen for å vise hvordan jeg har gått frem for å finne svar på min problemstilling. Først skal jeg kort redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske ståsted før jeg utdyper om metoden jeg har benyttet, nemlig det kvalitative forskningsintervju. Deretter gjør jeg rede for reliabilitet, validitet og generalisering. Jeg skriver videre om de forskningsetiske vurderingene som er gjort før jeg til slutt forteller om datainnsamlingen og presenterer informantene i studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

For å begynne denne studien måtte jeg ta utgangspunkt i et tema jeg var interessert i å finne ut mer om og som det var mulig å forske på. Etter hvert fikk jeg formulert en problemstilling som ble retningsgivende for hva og hvordan jeg skulle forske. Jeg fant fort ut at det var de kroppslig urolige elevene jeg var nysgjerrig på, men fra den voksenes ståsted. Dette ble da til problemstillingen i denne studien og undersøker hvordan lærer tilpasser opplæringen for elever med spesialpedagogisk vedtak der kroppslig uro er del av utfordringene. Det er altså lærer sin praksis jeg er ute etter å finne ut mer av.

Formålet med studien var å finne ut hvordan lærer tilrettelegger undervisningen for en bestemt elevgruppe. Det er lærer sine erfaringer, tanker og meninger om tilpasningen til disse elevene jeg er opptatt av. Jeg skal tolke og analysere de svarene jeg får fra informantene, noe som gjør at studien ligger innenfor den vitenskapsteoretiske retningen hermeneutikk (Kvale et al., 2015, s. 73). Videre kan man si jeg har tatt et fenomenologisk perspektiv. Dette betyr at man må være åpen for den intervjuedes opplevelser og livsverden (Kvale et al., 2015, s. 75). Jeg ønsket å få kunnskap om praksisen til ulike lærere og forsøke å sette egne forkunnskaper til side. Det er informasjonen jeg får fra informantene jeg skal ta utgangspunkt i, og selv om jeg brukte egne forkunnskaper til å formulere aktuelle spørsmål og oppfølgingsspørsmål måtte jeg stille meg åpen til deres måte å løse ting på.

I min studie har jeg jobbet både induktivt og deduktivt. Det betyr at jeg både jobbet utfra empiri og teori (Kvale et al., 2015, s. 224; Thagaard, 2018, s. 172). Jeg var på forhånd nødt til å skaffe meg kunnskap om temaet for å kunne stille relevante spørsmål og oppfølgingsspørsmål, samtidig som jeg i etterkant jobbet ut fra mine funn for å analysere hvordan det passet med teorien som finnes om de ulike temaene for å finne både forskjell og likheter og hvordan det påvirker hverandre.

Fordi studien er fenomenologisk rettet er det er informantenes opplevelser og ståsted som skal skrives frem med mest mulig presise beskrivelser. For å få innsikt i informantenes ståsted, opplevelser og livsverden har jeg benyttet dypdykket i et begrenset utvalg lærere sin praksis. Jeg valgte derfor å benytte en kvalitativ forskningsdesign for å finne svar på min problemstilling.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Jeg har valgt metoden kvalitativt forskningsintervju da jeg er ute etter den enkelte lærers praksis og opplevelser. En kvalitativ tilnærming kjennetegnes ved at det er få enheter, gjerne sosiale fenomener, som skal undersøkes (Thagaard, 2018, s. 15–16). Ved å snakke med og intervju informant vil jeg få et innblikk i organiseringen og tankegangen bak de ulike valgene læreren gjør.

Det finnes flere kvalitative metoder man kan benytte i forskning. Gjennom observasjon kunne jeg sett og analysert de handlinger som foregår i et klasserom eller en planleggingsfast. Siden det er refleksjonene og tankene bak de ulike valgene i organiseringen jeg ønsker å finne mer ut av, så jeg det mer hensiktsmessig å bruke intervju som metode. Jeg kunne valgt å kombinere intervju med observasjon, men dette er langt mer tidkrevende. Observasjon ville også krevd analyse av både læreren og elevenes handlinger. Da jeg synes bakgrunnen og begrunnelsen for valgene lærer gjør er mer interessant, vil ikke observasjon gi den type informasjon jeg søker. Det er refleksjonene og tankene rundt hvordan lærerne kan møte elevene med utfordringer med kroppslig uro jeg er nysgjerrig på, og nøyaktig praksis blir dermed ikke nødvendigvis like interessant. Jeg søker altså innsikt i informantenes livsverden (Kvale et al., 2015, s. 75). Ved å intervju erfarne lærere håpet jeg å høre om flere teknikker og metoder de har opplevd at har fungert eller ikke fungert i møtet med elevene i opplæringen.

Å bruke intervju er en kvalitativ forskningsmetode. Jeg søker informantens perspektiv i eget dagligliv uttrykt i normalt språk (Kvale et al., 2015, s. 42 og 47). Jeg har valgt et delvis strukturert intervju der jeg gjennomførte intervjuene selv (Thagaard, 2018, s. 91). En av fordelene ved å gjennomføre intervjuet selv og ikke bruke et ferdig oppsatt spørreskjema eller postintervju er at jeg kan følge opp svarene med nye spørsmål eller avklaringer. Jeg hadde på forhånd lagd en nøye gjennomtenkt intervjuguide som tok for seg de mest sentrale spørsmålene, der jeg kunne justere utfra erfaringer underveis, utelate eller legge til spørsmål avhengig av svarene informantene ga (se vedlegg III). I arbeid med intervjuguiden sørget jeg

for å lage spørsmål som retter seg mot mitt tema og problemstilling, og som sørget for at forsker og informant oppfattet begrep på samme måte. Jeg ønsket å stille nok spørsmål til å få et tydelig bilde av lærers oppfatning og tilpasning til elevene, samtidig som jeg ikke ønsket å stille for mange spørsmål som tok for seg det samme eller havnet utenfor temaet. Jeg ønsket også å stille mest mulig åpne spørsmål der informanten fikk mulighet til å utdype og fortelle fritt. Dette gjorde at det for meg som forsker kunne være vanskelig å vite på forhånd hvor mye informasjon jeg ville få fra hver informant, og jeg måtte derfor ha klart aktuelle oppfølgingsspørsmål for å trekke ut mer informasjon hos de mindre pratsomme informantene. Det kvalitative forskningsintervju kan fort fremstå som en uformell samtale, men det er viktig at forsker på forhånd er godt forberedt. Det er en forskjell på maktbalansen i et forskningsintervju, der forsker står med mer makt enn informanten (Kvale et al., 2015, s. 51). Det er viktig at forsker er klar over denne maktbalansen og ser hvordan den kan påvirke intervjuet og dets validitet og reliabilitet.

I en kvalitativ studie jobber man ofte fleksibelt mellom de ulike fasene av prosessen (Thagaard, 2018, s. 16). Disse fasene er å formulere forskningsspørsmål, utvikle design, utvikle data, analysere dataen og presentasjon av studien, ofte i skriftlig form av en oppgave. Man jobber altså frem og tilbake mellom disse fasene, og på den måten vil man kunne endre innhold, retning og nøyaktig formulering av problemstillingen basert på de funnene man gjør. Dette betyr at man kan tilspisse forskningsspørsmålet utfra hva man finner interessant, men man kan som regel ikke endre retning totalt og beholde samme studie. Når man bruker informanter i sin studie, er man etisk bundet til å følge den retningen man har informert informantene om. Det er i analysen av datamaterialet viktig at man tar hensyn til flere ting. Man skal ta etiske hensyn til informantene og fremstille de på en riktig og god måte. Det er viktig at informanten kjenner seg igjen i det som blir gjengitt og brukt i studien. Man bør også ha tydelige beskrivelser av gjennomføringen av studiet og et tydelig skille mellom hva som observeres og faktisk skjer og egne tolkninger av det.

3.3 Reliabilitet, validitet og generalisering

Denne studien vil se på hva bare et utvalg lærere opplever i møte med elever med kroppslig uro. Jeg søkte et innblikk i ulike læreres tilrettelegging og begrunnelsen for de ulike valgene, og kan dermed gi svar på noen måter man kan tilpasse undervisningssituasjonen på for elever med kroppslig uro. Det kan gi ideer og innblikk i noen læreres praksis, men betyr ikke at alle løser det på samme eller liknende måter. Det er viktig å respektere informantene og deres

måte å løse skolehverdagen på og stille de frem i et riktig og godt lys når jeg legger frem min studie. Studien er derfor ikke mulig å generalisere, men vil gi et innblikk og inntrykk av hvordan situasjonen kan se ut til å være.

Reliabilitet handler om troverdighet eller pålitelighet. For å sikre reliabilitet i denne studien er det viktig å definere og klargjøre uttrykk og begreper med informantene. Det er viktig at vi har tolket og snakket om de samme fenomenene. Man stryker reliabiliteten ved å unngå eller være bevisst feilkilder, og ulik tolkning av sentrale begreper er blant disse (Ringdal, 2013, s. 248). I tillegg er det viktig at jeg som forsker stiller relevante spørsmål som er gode for å gi innblikk i hvordan læreren faktisk tilpasser og tilrettelegger. Jeg har brukt lydopptak for å styrke reliabiliteten i transkripsjonsfasen, og måtte i tillegg sørge for å beskrive konteksten og det som skjer utenfor de uttrykte ord som kroppsspråk, toneleie og distraksjoner (Kvale et al., 2015, s. 115). Det er i tillegg viktig for reliabiliteten i en studie at den kan etterprøves (Kvale et al., 2015, s. 276). For å kunne etterprøve en studie må forsker være ærlig og transparent i sin forskning der hen beskriver fremgangsmåten mest mulig nøyaktig. Det betyr i min studie at jeg måtte være nøye i transkriberingen av intervjuene jeg gjennomfører. Jeg måtte få med meg alt som ble sagt i transkripsjonen og helst få med mest mulig av omstendighetene og konteksten rundt. Det betød at jeg underveis i intervjuene måtte notere meg både hvor vi var, når vi gjennomførte intervjuene i forhold til tidspunkt på dagen og om intervjuet ble gjort i en kort tidsklemme og kroppsspråket til informanten underveis. Når funnene presenteres må det være et tydelig skille mellom det som sies og gjøres og det som er mine egne tolkninger av situasjonen. For å sørge for transparent i forskningen har jeg trukket ut og brukt sitat fra intervjuene mine i presentasjonen av funnene og analysene.

Validitet handler om gyldighet til en studie. Validiteten av denne studien handler om tolkningen av funnene jeg har gjort og hvilke bias som kunne dukke opp. Forsker sine forventninger, fordommer og holdninger kan påvirke oppfatninger og tolkninger av svar og eventuelle situasjoner. Selv om man prøver å gå inn i situasjoner som nøytral, vil egne meninger og forventninger prege ens tolkning. Disse holdningene og fordommene er det viktig å være bevisst på. Validitet i en kvalitativ studie handler om å begrunne de ulike tolkningene og analysene man gjør av datamaterialet. Det er viktig med tydelige begrunnelser for ulike syn og tolkninger og hvorfor man konkluderer med det man gjør. Validitet gjennomsyrrer hele studien og må vurderes i alle deler av en studie, fra metoden som benyttes til analysen av datamaterialet (Kvale et al., 2015, s. 276–279). Man må vurdere om metoden er egnet til å finne ut det man undersøker, og forsker må dermed komme med gode

begrunnelser og argumenter for de valgene som gjøres. I tillegg må man vurdere om man faktisk måler det man har som hensikt å måle (Kvale et al., 2015, s. 276). Dersom man har uklare definisjoner og begreper, enten for leser eller informant, risikerer man å få resultater som ikke gjengir det man egentlig er ute etter. Ulik tolkning av begreper kan også påvirke validiteten da det kan gjøre at vi undersøker andre fenomener enn vi tror (Ringdal, 2013, s. 248). Man risikerer også å få en svekket validitet ved at man stiller feil type spørsmål i et intervju, enten ved ledende spørsmål eller ved å spørre om ting utenfor temaet man undersøker. For å styrke validiteten i en studie er det dermed viktig å beskrive og definere ting tydelig og å argumentere for de valg og tolkninger man gjør.

I det kvalitative forskningsintervju der man skal undersøke andres praksis risikerer man å få svar som er ideelle. Dette er det ikke mulig å kontrollere, men tilliten mellom forsker og informant må være utgangspunkt i studien. Forsker må stole på og ta utgangspunkt i at de fremstiller sin livsverden og perspektiver rett.

3.4 Forskningsetiske vurderinger

Det finnes flere forskningsetiske vurderinger man må gjøre i en kvalitativ studie der man gjennomfører intervjuer. Mine informanter kan oppgi for mye informasjon som kan gjøre elevene eller de selv identifiserbare. Som forsker må jeg forsøke å stanse informantene dersom de forteller for mye, eller så må jeg vurdere å utelate eller sensurere enkelte deler av intervjuene. Det kan være til hjelp å sørge for at spørsmålene jeg stiller åpner for at informanten deler mest mulig generell informasjon og ikke informasjon som retter seg mot enkelttilfeller eller elever. Likevel er det i min studie den praksisen lærer gjør for elever med spesialpedagogisk vedtak som er interessant, og det er ikke nødvendigvis sann at lærer har hatt hundrevis av elever i en slik situasjon tidligere. Det er da viktig at informanten og dens arbeidsplass er anonym slik at man i etterkant ikke kan kjenne igjen de tilretteleggelsene eller episodene læreren beskriver og hvilken elev det da gjelder. Dette har jeg gjort ved å gi informantene kjønnsnøytrale, fiktive navn i transkripsjonen og gjengivelsene. Jeg har også utelatt hvor i landet informantene jobber og er fra, både ved å utelate bynavn og dialekt i arbeidet med transkribering og fremstilling av funn. Det skjer også en etisk problemstilling i transkripsjonsfasen (Kvale et al., 2015, s. 97). Å oversette muntlig tale til skreven tekst reiser et spørsmål om hvor lojal, rettferdig og riktig denne oversettelsen blir. For å få en riktigst mulig transkripsjon både for å styrke validiteten, reliabiliteten og ta hensyn til de etiske problemstillingene har jeg gjennomført intervjuene med hjelp av lydopptak. Dette gjorde at

jeg fikk med større deler av de talte ordene og formuleringene som ble brukt underveis og kan ha gjort det lettere å gjennomføre transkriberingen mer nøyaktig. Stemme på et lydopptak anses som personopplysning og krever derfor en godkjent søknad i NSD- Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg I). Det krever også at jeg som forsker har tenkt nøye gjennom hvor jeg har oppbevart lydopptakene slik at uvedkommende ikke får tilgang til materialet. Dette har jeg oppbevart i NSDs databaser som er en langt tryggere plass å oppbevare slike personopplysninger enn på privat datamaskin eller mobiltelefon. I søknad til NSD ble både intervjuguide (vedlegg III) og informasjonsbrevet (vedlegg II) som ble delt ut til informantene lagt ved, noe som gjorde det sikrere at man ga ut tilstrekkelig informasjon og stilte spørsmål som tok vare på personvernet til informantene.

For å få tak i informanter som passet til min studie har jeg gått gjennom flere ledd. Jeg har snakket med mine medstudenter som videre har snakket med kolleger de tenkte kunne være aktuelle til studien min. Dette gjorde at samtykket til å ta kontakt er langt bedre bevart, fordi informantene på forhånd hadde samtykket til at deres kontaktinformasjon deles med meg (Thagaard, 2018, s. 57). I tillegg kjenner jeg ikke informantene personlig, noe som gjorde at det var lettere for både meg som forsker og informantene å være objektive og ærlige og gå inn i intervjuet uten store fordommer eller spesielle forventninger (Kvale et al., 2015, s. 108). Det gjorde også jobben som forsker og gransker noe lettere, da man ikke risikerer at personlige forhold står i veien. Det kan også være lettere for informantene å gi informasjon og bli gransket av en person de ikke selv har relasjon til og ikke skal møte igjen. En utfordring med å ikke kjenne informantene på forhånd var at man ikke visste hvor mye informasjon hver enkelt ville gi. En nøye planlagt intervjuguide der oppfølgingsspørsmål var forberedt hjalp meg å få den informasjonen jeg trengte, også med informanter som var mindre pratsomme.

Det er viktig å behandle informantene med respekt og stille de i et rettferdig og positivt lys. I en forskerrolle vil jeg ta fra hverandre og vurdere kritisk de tiltakene de ulike lærerne gjør og ikke gjør. Dette kan oppleves som invaderende og kritiserende for informantene, og det kan være fint å informere om at det er en del av formålet med studien. Dette kalles informert samtykke og gir informantene informasjon om formålet med studien og egen rett til å trekke seg fra studien når som helst (Kvale et al., 2015, s. 104). I informasjonen som gis informantene skal både fordeler og ulemper med å delta på en studie komme frem. Det er viktig at det skapes åpenhet rundt mulige positive og negative konsekvenser en studie kan ha for informantene slik at de kan gjøre en grundig vurdering av egen deltakelse. Å gi god

informasjon i forkant av studien gjør også at sjansen ofte er mindre for at en informant trekker sin deltakelse etter at innsamling av data er gjennomført.

Å innta rollen der man har et kritisk blikk på informantenes praksis kan være vanskelig. Det gjelder å gå vekk fra egen lærerrolle og inn i forskerrollen i arbeidet. Det kan være vanskelig å gi seg retten til å granske og kritisere noen som selv har vært i samme yrke som en selv i lenger tid, men det er da viktig at man trer inn i forskerrollen. Temaet man forsker på skal ikke bare diskuteres i forhold til teorien, men også for å forbedre praksisen for de i feltet (Kvale et al., 2015, s. 97). Dette gir jobben informantene gjør ved å stille som informanter en større nytteverdi for både seg selv og andre innenfor samme fagfelt. Man skal som forsker være rettferdig og gjengi funnene på en måte der informanten kjenner seg igjen i og kan stå for de funnene som er gjort. Det er viktig at forsker tenker gjennom formuleringer som gjøres i analysen av datamaterialet slik at informanter blir vist respekt i måten de fremstilles. Forsker må gi gode argumenter og begrunnelser for konklusjonene uten å latterliggjøre noen sin praksis.

Det er lett å se på det kvalitative forskningsintervju som en hverdagslig samtale. Selv om metoden kan likne en dagligdags samtale er det viktig å være klar over at det er et asymmetrisk maktforhold der forskeren vil sitte med mer makt enn informanten (Kvale et al., 2015, s. 51). Forskeren skal på mange måter granske informantens praksis, noe som kan oppleves som ubehagelig for mange. Det er forskeren som leder veien i intervjuet og velger hvilke spørsmål hen følger videre. Informantene kan da reagere med å holde igjen informasjon, snakke utenom temaet eller stille spørsmål tilbake til forskeren. Denne ubalansen av makt er det viktig å ha i bakhodet gjennom hele studien. Forsker må gjennom hele intervjuet balansere mellom ønsket om å oppnå kunnskap og etiske hensyn (Kvale et al., 2015, s. 96). Man ønsker å få så mye informasjon som mulig uten å krenke informanten. Det samme dilemmaet dukker opp i analysefasen der man ønsker å granske praksisen fra flere kanter og perspektiv, men likevel ikke så mye at informanten føler seg latterliggjort eller krenket.

3.5 Datainnsamling

For å undersøke mitt tema og problemstilling har jeg intervjuet 5 lærere som jobber primært på mellomtrinnet i grunnskolen. Jeg har intervjuet kontaktlærere da det er de som er ansvarlige for den største delen av undervisningen til elevene. Det er lærers tilrettelegging og tanker rundt organiseringen og deres møte med elevene som står i fokus. Det er altså lærerne

og deres praksis jeg har intervjuet og undersøkt. Jeg ønsket å intervjuere lærere som har flere års erfaring i ulike klasser for å se om de skal ha jobbet med et stort antall elever og sannsynligvis også kroppslig urolige elever med ulike behov. Det betyr altså at jeg gjorde et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg fant informanter gjennom mine medstudenter og tidligere kollegaer, som har kollegaer som var aktuelle til min studie. At jeg gikk veien gjennom andre gjør at informantene allerede hadde samtykket til at jeg får deres kontaktopplysninger før jeg fikk de.

Jeg ønsket primært å gjennomføre intervjuene fysisk der det lar seg gjøre. Grunnet Covid-19 i tillegg til store avstander til enkelte informanter lot ikke fysiske intervjuer seg gjøre, og alle intervjuene foregikk derfor over Teams. Jeg ønsket å ta opp lyden i intervjuene for å få med meg og gjengi informasjonen riktig. Dette betyr at jeg måtte søke om godkjenning i NSD (se vedlegg 1). Før jeg gjennomførte intervjuene måtte jeg informere deltakerne om studiens formål og sørge for at de deltar frivillig og var kjent med retten om å trekke seg når som helst, også kalt informert samtykke (Kvale et al., 2015, s. 104). Dette er også en del av søknadsprosessen i NSD og sørger for informantens samtykke og de etiske perspektivene ved studien.

Før jeg gjennomførte intervjuene gjorde jeg en pilot med en kollega. Dette var for å selv prøve ut bruken av intervjuguiden og hvordan spørsmålene ble mottatt og oppfattet av andre. Dette gjorde at jeg ble oppmerksom på feller med ledende spørsmål og viktigheten av å klargjøre begreper som benyttes underveis.

3.5.1 Gjennomføring av intervju

Planen var primært å gjennomføre intervjuene fysisk så langt det lot seg gjøre i forhold til avstander og covid-19 situasjonen. Med en ny topp på smittekurven i perioden jeg skulle samle inn mine data lot ikke dette seg gjennomføre. Jeg gjennomførte intervjuene digitalt da smittesituasjonen gjorde det vanskelig og møtes, i tillegg til at det til enkelte informanter var stor avstand. Med Covid-19 har heldigvis erfaringen med videobaserte møter økt hos folk, og det virket for mange lettere å gjennomføre intervjuene når det foregikk digitalt. Det krevde mindre tid og planlegging, samtidig som man unngikk å utsette seg for smitte.

Jeg hadde fått kontaktopplysninger gjennom medstudenter, men det var flere av disse informantene som enten ikke svarte eller ikke passet til min oppgave og de kriteriene jeg hadde satt til hvem jeg ønsket som informanter. Det var likevel to av disse informantene som sa seg villig til å stille og som ble med i studien. Videre tok jeg kontakt med venner jeg har

som er lærere og tidligere kollegaer. Det var vanskelig å finne noen som var villige til å stille i denne perioden. Det ble forklart med at lærere var slitne, stresset og ikke orket mer enn det de allerede hadde. Jeg tok dermed kontakt med en fra ledelsen ved en skole jeg har jobbet ved tidligere som hørte rundt med sine ansatte. Gjennom henne fikk jeg kontaktopplysninger til to ansatte som var aktuelle til min studie og som hadde sagt de kunne stille. Dette er to ansatte som ikke jobbet ved skolen da jeg jobbet der, og jeg har aldri vært i kontakt med dem tidligere. Den siste informantene møtte jeg på et kurs i januar, et kurs for lærere i kommunen. Jeg fikk ikke snakket med han på kurset, men plukket opp at han jobbet på mellomtrinnet og tok derfor kontakt gjennom Teams. Jeg intervjuet to mannlige og tre kvinnelige lærere, men har i gjengivelsene og transkripsjonene valgt å anonymisere også kjønnet til informantene. Dette er for å verne om deres identitet i så stor grad jeg kan.

Før intervjuene tok jeg kontakt med informantene og sendte både informasjonsskriv og samtykkeskjema til studien. Deretter avtalte vi tidspunkt for gjennomføring av intervju. Når intervjuet begynte, startet jeg med å introdusere meg selv og nok en gang spørre om lydopptak før jeg begynte de faktiske opptakene.

For å transkribere intervjuene har jeg lyttet og skrevet det informantene har sagt. Dette var et tidkrevende arbeid der jeg måtte jobbe frem og tilbake mellom lydopptak og tekst. Jeg har valgt å skrive om alt til bokmålsform og dermed utelatt dialekter. Dette er for at det skal være lettere å lese og også for å anonymisere informantene i større grad. Å gjøre om muntlig tale til skrift er utfordrende fra før, men ble mer utfordrende når jeg i tillegg valgte å utelate dialekt. Det er likevel noen uttrykk som er dialekttypiske som har blitt med i transkripsjonen, men jeg anser at anonymiseringen på generell basis er god likevel.

I funn og analysedelen har jeg først valgt ut de spørsmålene i intervjuene som er mest relevante for min oppgave, for deretter å se på svarene jeg fikk der og vurdere forskjeller og likheter i svarene fra informantene. Jeg har sortert svarene ut fra temaer og kategorier for å lettere sammenlikne og trekke ut det jeg har ment er mest interessant. Jeg har jobbet både ut fra spørsmålene jeg stilte, men mest ut fra svarene jeg har fått, da mange av informantene svarte svært utdypende. Jeg har kategorisert svarene ut fra tema for så å samle alle informantenes svar under de samme temaene. Dette har gjort at det er lettere å få oversikt og sammenlikne de svarene jeg har fått. Jeg har forsøkt å trekke ut essensen og finne ut hva som er likheter i informantenes svar og hva som er særegent. Til slutt har jeg vurdert og analysert de svarene jeg har fått og gjengitt det jeg mener er mest relevant i forhold til problemstillingen.

Jeg har valgt å gi alle informantene fiktive navn. Jeg har søkt opp navn som brukes og er anerkjent som kjønnsnøytrale i Norge og brukt disse navnene til informantene mine. Videre har jeg referert til personene med det kjønnsnøytrale pronomeren «hen».

3.5.2 Informantene

Jeg skal her presentere de fem informantene i materialet mitt. Jeg ønsker å gi et bilde av hvem disse personene er, og de erfaringene de har. Presentasjonen som gjøres er basert på svarene jeg fikk om deres bakgrunn i intervjuene. Jeg ønsker å belyse deres erfaring som lærer, deres syn på klasselederrollen i klasserommet og måten de planlegger undervisning. Jeg har også gjengitt kort hvordan det er lagt opp til samarbeid med andre lærere der de jobber.

Kim har jobbet som kontaktlærer i skolen i seks år. Hen har jobbet på samme skole gjennom tiden som kontaktlærer, men har tidligere jobbet som vikar på flere andre skoler i området. Det er mellomtrinnet hen har jobbet på i alle årene. Kim er opptatt av relasjoner og forholdet hen har til sine elever og fortalte at forholdet til elevene betyr mer enn opplegget du har for timene. Kim jobber sammen med de andre på trinnet med å bestemme emnene i de ulike fagene, men at måten de velger å undervise i emnet på er opp til hver enkelt lærer. Hen legger opp til undervisning basert på klassesamtale og jobber med samme tema over lang tid.

Iben har jobbet i skolen i fem år, fire av årene som kontaktlærer. Hen har jobbet på mellomtrinnet på to ulike skoler. Klassen Iben har nå har store utfordringer og hatt mange lærerbytter og elever som til tider har utagerende atferd. Dette gjør at strukturen er viktig i denne klassen, der elevene har oversikt, er klar over forventningene i klasserommet og har faste rutiner der de vet hvordan oppstarten av timene skal være. Planlegging av undervisning foregår i team på trinnet der de har fordelt fagene seg imellom.

Mika har jobbet som lærer i 20 år etter ferdig utdanning. Hen har primært jobbet på mellomtrinnet og har jobbet på to ulike skoler. Mika er opptatt av å skape trygt læringsmiljø for elevene der de opplever forutsigbarhet og god kommunikasjon både i forkant og underveis i undervisningen. I forhold til planlegging av undervisning planlegger hen ikke detaljer i lang tid fremover, men legger en skisse for hva som skal skje fremover. Dette begrunnes med at hen ønsker å bygge øktene videre på hverandre der man fortsetter der man slapp og skape en rød tråd for elevene. På trinnet der Mika jobber har de fordelt fagene seg imellom og underviser i sine fag i begge klassene på trinnet. De har i tillegg to dager i uka der de jobber tverrfaglig og samarbeider dermed om disse timene og fordelingen av dem.

Jo har jobbet som kontaktlærer i skolen de siste 15 årene. Hen jobbet som spesialpedagog i skolen i noen år før det. Som kontaktlærer har hen primært jobbet på mellomtrinnet, men hadde de første årene 2. klasse. Jo har jobbet på tre ulike skoler, der to er i en annen del av landet enn den nåværende skolen. Som klasseleder er Jo opptatt av relasjoner og mener god relasjon til elevene er viktigere enn det. Hen begrunner det videre med at med god relasjon kan du gjøre veldig mye i en klasse. Jo mener det er viktig at klasseleder er tydelig voksen, ærlig, åpen og en veileder for elevene. I dette inngår også å vise egne svakheter og å være litt sårbar ved å være ærlig på at man ikke har svar på alt elevene spør om. I planleggingen av undervisningen jobber Jo i team på trinnet. Teamet har kontorer samlet og jobber sammen om lekseplan og hva som skal gjøres i løpet av uken. De har fordelt fagene seg imellom og har dermed hovedansvar for planleggingen av sitt eller sine fag, men formidler dette slik at alle vet godt hva de skal gjennomgå i eget klasserom.

Frøy har jobbet som lærer i seks år og har vært mest på småtrinnet, men er nå på mellomtrinnet. Frøy har jobbet 23 år på samme skole, men jobbet som barne- og ungdomsarbeider før hen ble lærer. Hen jobber for å være en tydelig voksen som stiller forventninger til elevene og ønsker å skape gode relasjoner for å få et godt læringsmiljø og sosialt miljø. I planlegging av undervisning jobber trinnet på team der de har fordelt fagene seg imellom. De planlegger undervisningen i lag, men gjør individuelle justeringer for å møte sin klasse.

4 Analyse og funn

Jeg skal i denne delen presentere analyser og funn fra intervjuene jeg har gjennomført. Jeg har valgt å dele inn mine funn i fire kategorier: tilpasset opplæring, relasjoner, motivasjon og mestring, og inkludering. Jeg har valgt disse kategoriene basert på det jeg mener er bærende i analysene av funnene.

4.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring handler om å legge til rette for enkeltelevne innenfor fellesskapets rammer. Det betyr at lærer gjør noen valg for å gjøre den felles opplæringen mer tilgjengelig for elevene i klassen. Jeg har valgt å dele inn kategorien i tilpasninger til enkeltelevne og valg og vurderinger i planlegging av undervisning. Dette er for å prøve å skille mellom grep lærer gjør for enkeltelevne og planlegging og organiseringen av undervisningen.

4.1.1 Tilpasning til enkeltelevne

Alle informantene jeg intervjuet snakket om differensierte oppgaver. Både Kim og Frøy fortalte om et stort spenn på nivået i klassen de har nå, og at de derfor er helt avhengig av å bruke differensierte oppgaver i undervisningen. Frøy fortalte at hen i begynnelsen av året kopierte opp slik at alle elevene fikk like fremsider på bøkene sine, men ulikt innhold, der enkelte kan ha boka som tilhører 2. klasse, mens andre har boka for 7. klasse. Kim fortalte at hen jobber mest mulig uten bøker der hen baserer undervisningen på samtale og problemløsningsoppgaver.

«[...] også presenterer alltid noe som er vanskeligere enn det de skal ha eller noe annet i tillegg, og som jeg sier til de, «dette forventer ikke jeg at noen skal forstå eller sånn, men det er lurt å ha sett det fordi at når du kommer på ungdomsskolen så kommer du til å se det. Og da er hjernen din forberedt».» (Kim)

Hen lager store oppgaver som ligger over deres nivå for å forberede elevene til ungdomsskolen, men er samtidig opptatt av at alle er med og at alle kan forstå noe. Med et stort spenn på nivået i klassen fortalte Kim at elevene er flinke til å hjelpe hverandre, noe som gjør at hen sier hen sjeldent opplever utfordringer med at elevene ikke henger med. Iben fortalte at de fast har flere nivåer i fagene, der enkelte fag har flere nivåer enn andre. Jo fortalte om særlig en elev hen har hatt som vegret seg for å være i klasserommet, men som fungerte godt da opplegget eleven fikk var bedre tilpasset og eleven fikk støtte i arbeidet.

Å ha faste rutiner gjør hverdagen mer forutsigbar for elevene. Rutiner kan gjøre skoledagen mer oversiktlig og forutsigbar for elevene.

«Så det viktigste i den klassen er egentlig struktur. At elevene vet hva som skjer, at det er faste rutiner, at de vet hvordan oppstarten er av timer, hva som er forventningen når de kommer inn i klasserommet da.» (Iben)

Iben fortalte at hen har fast rutine der dagen begynner med stillelesing. Dette fortalte hen er for å gi elevene en rolig start, noe som to av hens nåværende elever er helt avhengig av for at de skal ha mulighet til å mestre videre gjennom dagen. Videre tar hen hensyn til enkelteleven ved å tenke nøye gjennom når på dagen klassen har rolige fag og når på dagen de har samarbeid og gruppeoppgaver. Hen sa at samarbeid sent på dagen kan være utfordrende, og derfor heller bør legges på den tiden av dagen elevene er på sitt beste. Også Jo fortalte at hen gjør grep for enkelteleven gjennom struktur og rutiner.

«Men jeg hadde jo gjerne samtaler med han på morgningen for eksempel hver dag, og gikk gjennom dagsplan for hele klassen sånn at han visste hva som kom. Han var veldig sånn rigid, ikke sant, så det var viktig for han å ha kontroll på dagen.» (Jo)

Jo opplevde at denne oppstarten var en viktig faktor for at denne eleven skulle mestre skoledagen. De gjennomgikk plan for dagen på gangen mens resten av klassen hadde stillelesing. Både Jo og Iben fortalte at de opplever at elever med kroppslig uro har behov for kontroll, oversikt og forutsigbarhet.

Elever som har utfordringer med kroppslig uro kan ofte ha vansker med å komme i gang med oppgavene de skal gjøre, og Iben fortalte da at man bør sørge for å gå tidlig innom disse elevene for å få de i gang og minske sjansen for at de faller ut og blir urolige. Jo fortalte at det kan være lurt å gjøre det tydelig for eleven hvilke alternativer hen har dersom hen ikke mestrer en oppgave, slik at eleven ikke blir inaktiv og dermed får tid og rom til å kjede seg og bli urolig.

Mika fortalte at de på trinnet har jobbet mye med å finne metoder som er godt tilpasset elever som strever med kroppslig uro. Hen fortalte at de i teamet de tre siste årene har jobbet med å få input og sette seg inn i litteratur om disse urolige elevene. I dette arbeidet har de fått innblikk i hva som kan ligge bak atferden og endret eget tankemønster i møte med utfordrende atferd. Etter råd fra litteraturen har de gjort tilpasninger som de opplever gagnar flere enn bare de kroppslig urolige elevene.

«Også er det jo mange elever da, som skal, som egentlig trenger litt ekstra. Men det fant vi også ut, at en del av de tilpasningene man må gjøre de kan nok gagne andre elever og, det er ikke nødvendigvis sånn at alle må ha et skreddersydd opplegg.»

(Mika)

Mika opplever at samtaler med elevene der de jobber for et samarbeid med å kjenne igjen når eleven klarer å konsentrere seg og når de trenger en pause har vært nyttig for elever som strever med kroppslig uro.

Differensierte oppgaver var det som ble snakket om som viktigst når det gjelder tilpasning av undervisning. For enkelte av informantene virket det som at det var så opplagt at differensierte oppgaver var viktig at det ikke ble nevnt før i slutten av intervjuet. Det ble snakket om som noe selvfølgelig og noe alle var nødt til å ha i klasserommet uavhengig av elevgruppen. Videre kan det se ut til at informantene opplever at struktur og forutsigbarhet står sentralt for hvordan tilpasningen til de kroppslig urolige elevene må skje. Gjennom faste rutiner kan det være lettere for elevene å være forberedt på hva som venter dem på skolen og lettere å møte de forventningene som stilles. Det er flere av tilpasningene som gjøres for elever med utfordringer med kroppslig uro som kan være nyttig også for andre elever.

4.1.2 Valg og vurderinger i planlegging av undervisning

Lengden på arbeidsøkter og pauser var en ting alle informantene snakket om når det gjaldt planlegging av undervisning, særlig for elever som har utfordringer med kroppslig uro. De fortalte om hvordan de planlegger avkoblinger, pauser og lengden på økta på forskjellige måter, men prinsippet var stort sett at elevene ikke må bli sittende med det samme arbeidet i for lang tid. Noen av informantene fortalte at de planlegger korte økter med hyppige aktivitetspauser der de gir alle elevene i klassen mulighet for å bevege seg og koble av, til dansevideoer på YouTube eller annet som inspirerer til at elevene skal strekke og bevege på kroppen.

«Sånn at vi, vi pusher hverandre litt på at det å planlegge en brainbreak hver halvtime, hvertfall en gang i løpet av en økt, det er noe vi ønsker å få til for vi ser at det gagnar alle, også er jo tanken at det skal gagne de urolige elevene mest.» (Mika)

Andre fortalte at de har individuelle avtaler med enkeltelever om å gå ut av klasserommet, enten for å lufte seg utendørs med en bestemt aktivitet, eller få fysiske arbeidsoppgaver som å

tømme søppel. En av informantene fortalte at hen brukte avkobling med noe eleven opplever som gøy, men som ikke nødvendigvis handler om bevegelse.

«[...] så ligger det en del uro, det er uro i kroppen og det er uro kanskje mentalt og det er kanskje uro hjemme, altså det er mange ting de drar med seg, ting som de tenker på, og da er det viktig med variasjon. Og koble ut den der.» (Kim)

Dette kunne være spill, koding eller kortspill, og handlet mer om at eleven skulle få koble ut hodet for lettere å koble seg på igjen når hen går tilbake til læringsaktiviteten. Flere av informantene fortalte at de legger opp til aktivitetspauser jevnlig, i tillegg til å ha individuelle avtaler med de elevene som skulle ha behov for det.

En annen form for å avgrense arbeidstid og pausetid to av informantene brukte, var at elevene jobbet i intervaller. To av informantene fortalte at de bruker timere som elevene får utdelt for å holde oversikt over arbeidstid og pausetid, som blir avtalt med lærer. Dette ble snakket om som individuelle avtaler med den enkelte elev og da hovedsakelig for de elevene som strever.

«[...] han hadde ingen problemer med da å sitte i ro, for han hadde en avtale på «nå skal du jobbe i 10 minutter», så satt vi på klokken, så så han «åja, så jeg er ferdig da, da kan jeg få gjøre noe annet», ingen problem, da var det ingen andre unger som reagerte på det i klasserommet, og barn vet at vi er forskjellige» (Kim)

Kim fortalte hvordan hen brukte timeren med belønning som gulrot som en motivasjon for enkelte elever. Dette eksempelet handlet om en elev som tidligere hadde vært tatt mye ut av klasserommet for å jobbe fordi han strevde med uro og konsentrasjon. Ved å jobbe i intervaller fortalte Kim at hen opplevde at eleven mestret å være i klasserommet.

Flere av informantene fortalte at de opplever det som nyttig å ha ting å fikle med lett tilgjengelig.

«[...] men jeg har jo alltid noen stressballer på lur, så når jeg ser at det her, det klør, så får de den når de skal sitte og lytte og sånn [...]». (Frøy)

Både stressballer, fidgetspinnere og modelleire ble nevnt som ting flere av de tar i bruk for elever med kroppslig uro når de ser det kribler og det blir mye stillesitting. Mika fortalte også om at ting for å trene ferdigheter som balansebrett har vært nyttig, men at dette ikke har vært brukt inne i klasserommet siden det er godt synlig og de ikke har nok til alle elevene.

Kim og Frøy fortalte at de gjør de samme vurderingene når de planlegger undervisning dersom de har elever med vedtak der del av utfordringen er kroppslig uro i klassen som ellers.

De har begge konkreter lett tilgjengelig, som de bruker dersom de ser det lønnsomt. Kim begrunnet at hen tar de samme vurderingene med at det er så store forskjeller på elevene uavhengig om de strever med kroppslig uro eller ikke, at de alltid må gjøre vurderinger for å ta hensyn til enkeltelevne likevel.

Iben og Jo fortalte at de opplever at elever med kroppslig uro kan påvirke hele klassens undervisning og læringsutbytte, og at de derfor jobber for å legge opp dagen på en måte som de tror passer disse elevene best. Iben fortalte at hen tenker nøye gjennom når på dagen de ulike læringsaktivitetene legges.

«[...] jeg har jo hatt en elev spesielt da som har vært veldig urolig [...] som gjorde at det var veldig utfordrende i klasserommet bare å få gjennomført, bare å få gjort undervisning i det heletatt [...]» (Jo)

Jo fortalte at hen har planlagt undervisningen for at det skal passe enkelte som strever best mulig. For å lykkes i dette fortalte hen at lærer er nødt til å bli kjent med eleven for å finne ut hva som fungerer for den enkelte og ikke.

Funnene indikerer at lengden på øktene er en viktig faktor i planleggingen av undervisningen. Informantene virket opptatt av å gi elevene, særlig de med kroppslig uro, muligheter for fysisk bevegelse. Det fremstår likevel som uendelig med ulike løsninger for dette, både gjennom friminutt, felles aktivitetspauser og individuelle avtaler, og det virker som man må finne sin metode og se an egen elevgruppe for å finne ut hva som fungerer best. Lengden på arbeidsøktene virker også å være viktig. Det er vanskelig å holde konsentrasjonen over lenger tid, og det kommer frem av materialet at det er viktig å bytte fag og aktivitet jevnlig. Når det gjelder planlegging av undervisning er informantene delt i forhold til hensyn og andre vurderinger når de har elever med kroppslig uro i klassen. Det virker likevel som at alle informantene gjør hensyn til de kroppslig urolige elevene både når det gjelder det organisatoriske, planleggingen og gjennomføringen av undervisningen.

4.2 Relasjoner

Lærer har stor betydning i elevenes utvikling i skolen. Det gjelder både den faglige og sosiale utviklingen. Jeg skal i denne kategorien se på hvordan lærer har betydning som klasseleder, men også som leder for fellesskapet. Det blir lagt stor vekt på elevenes sosiale miljø og relasjoner. Jeg har valgt å dele inn kategorien i klasseledelse og arbeid med relasjoner og det

sosiale miljøet. Dette er for å skille mellom relasjonen mellom lærer og elev og relasjonen mellom jevnaldrende og klassemiljøet.

4.2.1 Klasseledelse

Relasjoner var det informantene pekte ut som det viktigste i arbeidet med elever. De sa det at en god relasjon mellom lærer og elev gjør at lærer vet hva som fungerer for eleven og ikke. De var alle enige om at man som lærer er nødt til å ha gode relasjoner til sine elever og at denne relasjonen er enda viktigere for de elevene som strever. De pekte på at dersom relasjonen du har med eleven er god vil du også få et større handlingsrom i forhold til korrigerende og samarbeid, og det vil være lettere for både deg og elevene å håndtere utagering og dårlige dager.

«[...] du må lese elevene og du må kjenne de og det er jo det som er den største jobben, å bli kjent med elevene, og finne ut av hvem de er utenfor klasserommet og, og hva som kan være kjekt for de og hva som trigger de. Da.. Når du har gjort det og når du har godt forhold, da kan du, da kan du begynne å, da kan du irettesette og da kan du tilrettelegge og da kan du oppleve utrolig gøy på jobb. Mestring hos elevene.»
(Kim)

Kim pekte på at relasjon er viktigere enn alt annet i skolen og at elevene er mer opptatt av det enn opplegget du har planlagt for timen. Lærer trenger å kjenne eleven for å tilpasse undervisning og hjelpe de med å håndtere skolehverdagen på en god måte. Det er gjennom relasjoner at du finner arbeidsformen og formen for avkobling som fungerer best for den enkelte eleven. For elever som har utfordringer med kroppslig uro fortalte Iben at det er viktig å vise at du bryr deg og at man ikke hisser seg opp, fordi det er noe de gjerne responderer dårlig på. Hen sier at gjennom å opptre rolig ovenfor elevene går du frem som et forbilde for hvordan du ønsker at de skal være. Jo sa at i møte med elever som har utfordringer med kroppslig uro er det viktigste at lærer raskt får en god relasjon til eleven.

Det er viktig at lærer er bevisst måten de møter elevene på, særlig elever som har utfordringer i skolen.

«Jeg vet jo at jeg selv har tenkt mange ganger at «men, jeg vet at du kan ta deg sammen, ikke sant, for det viste du i går», men det å få, skjønne det at «ja, men det betyr ikke at de kan ta seg sammen når som helst og det krever mye å ta seg sammen»,

at det ligger noe bak og vi kan ikke møte elevene på den måten selv om det fort blir sånn i en hektisk hverdag.» (Mika)

Mika fortalte videre at det er viktig å se på hva som kan være årsaken til uroen. Dette gjør at man lettere kan jobbe seg gjennom problemet og roten til uroen og dermed kan tilpasse så skolehverdagen til eleven blir bedre. I tillegg kan det endre deg som lærer sin måte å møte eleven på. Hen fortalte at det handler om å møte eleven på riktig måte, noe som krever både god relasjon og faglig input. Hen sa videre at relasjonen er veldig viktig, der du viser at du vil eleven godt, med både kroppsspråk, muntlig språk og tilrettelegging.

Ut fra funnene så kan det se ut til at relasjoner er viktig av mange grunner. Både tilpasning av undervisning i forhold til nivå på oppgaver, hvilke arbeidsformer som fungerer godt og hvilke avkoblinger som fungerer godt krever en viss relasjon med eleven. Funnene tyder på at man som lærer er mye i kontakt med elevene i min studie, der det gjelder å skape en god relasjon for å både tilpasse skoledagen, men også for å opprette kontakt med eleven der man skaper et samarbeid for hvordan man kan møte skoledagen på en god måte.

4.2.2 Arbeid med relasjoner og det sosiale miljøet

Relasjoner i skolen handler om mer enn bare relasjonen den enkelte elev har med lærere. Også relasjonen elevene imellom er viktig. Flere av informantene fortalte at det er viktig å skape et klassemiljø og læringsfelleskap der elevene lærer seg og aksepterer at de er forskjellige individer med ulike behov.

De aller fleste jeg intervjuet fortalte at det er veldig varierende hvordan elever med utfordringer med kroppslig uro klarer seg sosialt. Noen av elevene med kroppslig uro kan ha en konfliktfylt hverdag der de opplever at hver gang de deltar i noe, så oppstår det konflikt. Andre elever kan oppleve elever med kroppslig uro som litt mye, høylytte og fysiske, fortalte Iben. Dette kan gjøre at de trekker seg unna disse elevene og de kan dermed havne utenfor det sosiale.

«Og så har jeg hatt elever med kroppslig uro som er populære, ikke bare fordi de er høyt oppe i hierarkiet sånn liksom styringsmessig, men fordi de er morsomme å være med, fordi de har, de er kreative, altså, også de kan være gode, gode venner» (Mika)

Elever med kroppslig uro er som alle andre elever forskjellige. Hvordan de mestrer det sosiale spillet med jevnaldrende varierer. Noen strever i det sosiale og opplever mye konflikt, mens andre er populære og har mange venner. I elevgrupper der elevene er på ulike stadier i den

mentale og sosiale utviklingen er det viktig å skape felles arenaer gjennom å gjøre ting sammen, som å leke og spille spill. Da får elevene mulighet til å jobbe med sosiale koder og regler i spill og leker der en voksen er til stede, for å lære å beherske denne arenaen.

Den sosiale statusen til elevene kan variere og endre seg med tiden. Jo fortalte om en elev hen har hatt som hadde en sterk status i klassen, men at denne statusen sank med årene etter hvert som uroen eskalerte.

«[...] de andre elevene ble jo veldig lei av han, det var liksom «åh, nå er det han igjen».» (Jo)

Eleven Jo fortalte om var veldig skoleflink og god i kroppsøving, noe som bidro til en høy sosial status, men etter hvert som de andre elevene ble lei av den urolige oppførselen hans sank også statusen. Etter litt tid fikk eleven en assistent som hjalp med å dempe uroen, og da økte igjen hans sosiale status.

«Men jeg opplever i alle fall at det blir en sånn der metning av det her å, av det her styret da, av det her bråket, av den her uroen, ja. Sånn at de, de har nok ikke så høy status.» (Jo)

At de andre elevene blir lei av uroen og bråket fra urolige elever gjør at Jo opplever at kroppslig urolige elever kan få en lav sosial status.

Hvordan informantene jobber for å styrke elevenes sosiale kompetanse varierer. Iben fortalte om at de har en ekstra ressurs på trinnet som tar ut mindre grupper av elever, i tillegg til at sosiallærer blant annet har spillgrupper for å styrke og opprettholde de sosiale forbindelsene elevene har. Mika fortalte at de har gode klassesamtaler og bruker tid på å leke sammen der hen kan være med å bygge fellesskapet og de felles arenaene.

«[...] så synes jeg det viktigere å jobbe helheten i klassen. Sånn egentlig uansett om man har urolige elever eller ikke.» (Jo)

Jo fortalte om klassemøter, både i full klasse og i kjønnsbaserte grupper, der det er viktig å jobbe med klassen som helhet. De har også en sosiallærer som er innom og snakker med enkeltelever. Frøy fortalte at de har brukt verktøy som Aktøren og Katkas. Dette er verktøy som er laget for barn med autisme og baserer seg på sosiale settinger og koder.

Å skape et trygt og godt læringsmiljø er viktig av mange grunner. Elevene skal oppleve sosial tilhørighet, men skal også ha et læringsmiljø der de får utviklet seg. Det må få en forståelse for og akseptere at de alle er ulike og dermed har ulike avtaler og oppgaver de jobber med.

Det er viktig for at de skal kunne jobbe differensiert og ha individuelle avtaler uten at det skaper utrygghet.

«[...] når du har et klassemiljø som er så trygt og godt for alle, så er det ingen som reagerer på at, «ja, nå gikk den ut og gikk seg en tur rundt skolen» eller «den gikk på grupperommet», så da, den største jobben er jo å skape for alle det gode klassemiljøet og læringsmiljøet» (Frøy)

Det blir understreket at ved å ha et godt klasse- og læringsmiljø vil elevene lettere akseptere individuelle avtaler. Elevene må bli kjent med hverandre for å forstå at de er forskjellige og lære å ta hensyn til hverandre.

Funnene viser at elever med kroppslig uro mestrer det sosiale i varierende grad. De er som alle andre elever forskjellige. Likevel gir funnene et inntrykk av at elever med kroppslig uro oftere enn andre strever i det sosiale fordi andre elever blir lei og det ofte oppstår konflikt. Elevers sosiale status kan også endre seg, og gjennom støtte og hjelp i det sosiale der man jobber med de sosiale kodene kan hjelpe. Klassemiljøet er også viktig, både for å hjelpe elever som strever sosialt, men også for å skape rom for ulikhet og dermed differensierte oppgaver og individuelle avtaler. Informantene var opptatt av å jobbe med læringsmiljøet for å styrke enkeltevenes sosiale tilhørighet og kompetanse.

4.3 Motivasjon og mestring

Motivasjon og mestring handler om hva som driver elevene til å gjennomføre en oppgave og hva som kan påvirke ønsket om å utvikle seg faglig. Kategorien bygger på hvordan lærer legger til rette for elevenes mestring, bygger motivasjon og ulike læringsaktiviteter de bruker i dette arbeidet.

Alle informantene var opptatt av å bygge opp eleven i arbeidet med mestring og motivasjon. Flere av de fortalte at elever med utfordringer med kroppslig uro kan ha et dårlig selvbilde og oppleve å få en del negativt rettet oppmerksomhet. Enkelte kan streve sosialt og kan både føle seg og til tider være dårlig likt av medelever, og det er da viktig å bygge opp elevens selvtillit og selvbilde. For å bygge opp elevens selvbilde fortalte de at man må peke på det eleven får til og mestrer og gi eleven konkret tilbakemelding på det.

«[...] hyppige tilbakemeldinger på det de får til i stedet for fokus på alt det de ikke får til eller «ah, nå var det du igjen» eller altså sånn der, og det å prøve å la være å bruke opp navnet til eleven i klasseromssituasjon» (Jo)

Informantene var opptatt av det å legge vekt på det positive når det gjaldt elevenes motivasjon og mestring. De må få tilbakemeldinger og ros på det de får til og at du som lærer er tydelig på hva det var de gjorde bra. Det å vise frem eleven i de tingene og fagene eleven er god på kan være med på å øke elevens selvtillit. Iben fortalte om en elev hen har som strever med kroppslig uro og som er veldig faglig sterk i engelsk. Hen prøver derfor å vise til denne eleven i disse timene da hen opplever at dette er motiverende for eleven. Også Kim fortalte at hen viser frem og viser til elevene som ellers kan streve, i de timene og fagene som er deres styrker. Frøy fortalte at man må gi elevene tilbakemeldinger og stille realistiske mål.

Det er sammenheng mellom mestring og motivasjon. Man er som regel mer motivert for å gjøre oppgaver man vet eller tror at man kan mestre. For å styrke motivasjonen så handler det om

«[...] å styrke mestringsfølelsen, det henger jo veldig godt sammen». (Mika)

For å gi elevene mestringsopplevelser er det viktig å gi de oppgaver de faktisk har forutsetninger for å mestre. I dette ligger differensierte oppgaver som er tilrettelagt elevene. Mika sa at det for enkelte elever kan være spesielt viktig å legge lista lavt med helt konkrete oppgaver der både oppgaven og informasjonen som gis er helt konkret og forståelig.

Dersom man har en elev i klassen man vet strever med motivasjonen og temaet man skal jobbe med er utenfor elevens interessefelt, kan man forsøke å finne andre innfallsvinkler, aktiviteter eller endre temaet til noe som interesserer eleven.

«[...] hvis jeg vet at denne her vil sannsynligvis ikke gå hjem hos den eleven, ikke sant, så velger jeg kanskje en annen tekst til den eleven, eller at jeg har flere valgfrie tekster til alle elevene gjerne også [...].» (Jo)

Jo fortalte at man kan velge ut lesetekster som er innenfor interessefeltet til eleven for å prøve å skape noe mer motivasjon. Også Mika snakket om det å lytte til elevens interesser. Hen sa at det kan skape gode relasjoner og motivasjon hvis man møter elevene på det de er nysgjerrige og interessert i og følger opp når de ytrer nysgjerrighet.

Det er mange læringssituasjoner som kan være gode for mestringsopplevelsen til elever med utfordringer med kroppslig uro. Informantene kom med svært mange ulike forslag på hva de opplever er gode læringssituasjoner.

«[...] så man må på en måte snakke med dem og finne ut hva som fungerer best. Og analysere litt. Og ikke minst lytte til dem» (Iben)

Det ble sagt at alle elever er så forskjellige individer, så man må finne ut hva som fungerer godt og er en motiverende og mestringsgivende læringssituasjon for den enkelte elev. Både gruppearbeid i små grupper med en voksen som støtte og stasjonsarbeid med relativt korte intervaller, kan være gode læringssituasjoner. Også stilleaktiviteter som lesestund ble nevnt som en god læringsaktivitet. Informantene fortalte at det er stor forskjell på elevene, noen mestrer ikke samarbeid, mens andre mestrer ikke det å jobbe og komme i gang med oppgaver på egenhånd.

«[...] samarbeidsoppgaver på lavt nok nivå, ikke sant, at inngangsterskelen er lav nok, men hvor, skal man virkelig, så er man avhengig av deg, ikke sant. Ikke samarbeidsoppgaver hvor den andre bare kan dra lasset [...]» (Mika)

Alle elevene må bidra i samarbeidet og må få oppgaver de kan mestre. Kim fortalte at hen opplever at de gode læringssamtalene er en læringssituasjon der elevene opplever mestring. Det å jobbe stille og rolig med oppgaver alene, men også å gå ut på grupperom med en voksen kan være gode læringssituasjoner. Også oppgaver som er fysiske og gir aktivitet kan være gode for mestringsopplevelsen for elever med kroppslig uro.

Det ble lagt stor vekt på å rose og løfte frem det positive elevene gjør for å øke deres motivasjon. Elever med kroppslig uro kan ofte få mye negativt rettet oppmerksomhet og utvikle et dårlig selvbilde, og for å snu dette fortalte informantene at man må vektlegge det de mestrer. Sammenhengen mellom mestring og motivasjon ble påpekt, og å gi elevene oppgaver som de har forutsetninger for å mestre ble løftet frem som et poeng. Det finnes mange læringsaktiviteter som kan by på mestringsopplevelse. Jeg fikk så ulike og mange forslag som tyder på at det ikke finnes noen gyldne regler for hva som er best. Man må bli kjent med elevene og finne ut hva som fungerer og ikke. I en klasse finnes det så mange individer som alle har et behov for å oppleve mestring at man er nødt til å variere på hvilke læringsaktiviteter man bruker for å møte hver enkelt.

4.4 Spesialundervisning og inkludering

Hvor og hvordan spesialundervisning gjennomføres og sammenhengen mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen er interessant å utforske da det vil påvirke skolehverdagen til elever med spesialpedagogisk vedtak. Inkludering var et tema som ikke ble spurt om direkte, men som analysene av materialet viste var noe informantene var opptatt av. Dette kom spesielt frem i sammenheng med spørsmålene knyttet til spesialundervisning og elevenes sosiale miljø.

4.4.1 Spesialundervisning

Hvordan spesialundervisningen gjennomføres hos den enkelte informant varierte. To av informantene fortalte at de har hatt all spesialundervisning inne i klasserommet med resten av klassen.

«[...] jeg er en person som ikke liker at elevene er på grupperom med mindre det ikke skal foregå noe veldig spesielt, jeg vil at alle skal være i klasserommet for det sosiale er utrolig viktig». (Kim)

Kim fortalte at hen er veldig opptatt av at alle elevene skal være inne i klasserommet og være en del av læringsmiljøet. Hen ga et eksempel om hvordan elever regulerer hverandre, om to elever som tullet mye da de jobbet alene med voksen på grupperom. Spesialundervisningen utenfor klasserommet ble lite effektiv med mye tull, og etter hvert bygget de opp en arbeidsplass bakerst i klasserommet for at elevene skulle motta spesialundervisningen der i stedet. Det opplevde de som en god løsning der timene ble mer effektive.

«[...] da vi lagde stasjon til de inne i klasserommet så så vi en helt annen forbedring for da jobber de, når klassen jobber så jobber de, de jobber ikke med akkurat det samme, men de jobber. Da blir det... De er en del av et fellesskap». (Kim)

Elevene jobbet og hadde pauser på samme måte som resten av klassen, og det at resten av klassen var til stede var med på å regulere og stoppe tullingene disse elevene hadde drevet med på grupperommet. Iben fortalte at hen har vært opptatt av å bygge opp læringsmiljøet og dermed har spesialundervisningen vært gjennomført inne i klasserommet. Hen sier at det har fungert godt for disse kroppslig urolige elevene å motta spesialundervisning inne i klasserommet så lenge det er rolig rundt dem. Etter en periode med denne løsningen ser hen likevel at en av elevene både ønsker og kan få bedre læringsutbytte av å motta undervisning utenfor klasserommet i mindre grupper.

Frøy fortalte at hen har opplevd å ha spesialundervisning både utenfor klasserommet og inne i klasserommet. Hen fortalte at hen har hatt en elev som nektet å gå ut av klasserommet for å motta spesialundervisning.

«[...] men jeg har jo og flere elever som ikke ønsker å gå ut, men er inne og spesialpedagogen er der og jeg tror jeg kunne tenke meg at det var mer sånn. At ikke det ble stigmatiserende da å gå ut.» (Frøy)

Frøy opplevde dette som en god måte å løse spesialundervisningen på og ønsker at man i større grad skal gjennomføre spesialundervisning inne i klasserommet. Hen peker også på at man da unngår stigmaet med å tas ut av klasserommets fellesskap.

Mika fortalte at når de mottar en ny sakkyndig vurdering inviterer de alle de ansatte som jobber rundt eleven det gjelder til en workshop. Her går de gjennom og drøfter hvert punkt i vurderingen slik at alle forstår hva det betyr. Så jobber de med hvordan de skal legge til rette for å møte disse punktene. Dette gjør at de er flere som drøfter mulighetene de har og alle kan få et eierskap til de vurderingene som gjøres.

«[...] hva betyr dette her og hvordan skal vi gjøre dette sånn at vi er fler som tenker de samme tankene, og det, og da går vi ut fra en sånn workshop med en bevissthet om at «okei, dette må jeg ta tak i. Dette er ikke bare T-time læreren, men dette gjelder også mine timer og hvordan kan jeg tilrettelegge for denne eleven».» (Mika)

T-timer er et annet navn for spesialundervisning der Mika jobber. Som hen fortalte får man en forståelse for at de tilretteleggingene som gjøres må gjøres i alle timer og ikke er spesialpedagogens ansvar alene. Det viser seg også at mange av de tilretteleggingene og tilpasningene som gjøres gagnar flere elever og ikke bare den enkelte.

Jo fortalte at på skolen deres får elever som mottar spesialundervisning denne undervisningen utenfor klasserommet. Der gjennomgår de nytt stoff og får utdelt oppgaver innenfor temaet som de skal jobbe med på egenhånd. De samler oppgavene i en mappe som de tar med seg til den ordinære undervisningen og jobber med de i de fagene det gjelder. Spesialpedagogen prøver å samkjøre temaet i spesialundervisningen med temaet resten av klassen har.

Klassetrinnet har en egen side på Teams der de legger inn planen for hvert fag for hver uke, der spesialpedagogen og andre ansatte kan gå inn og se hva de jobber med. Dette gjør at elevene stort sett jobber i de sammen temaene som resten av trinnet, men får oppgaver som er mer tilpasset og differensiert deres nivå.

Mika mente måten spesialundervisning organiseres på i dag bør bedres. Hen fortalte at spesialundervisningen settes opp ut fra hva som passer timeplanen til læreren som skal ha disse timene og ikke hvordan timeplanen til eleven ser ut. Dette gjør at eleven kan hentes ut av timen for å komme tilbake når de andre elevene har begynt med en oppgave eleven da ikke er en del av.

«[...] de taper fort på alle fronter, sånn at hvis vi ikke er bevisst den biten der så kan vedtaket fort føre til større stagnasjon er jeg redd for». (Mika)

Hen sa at elevene må vite hva de skal jobbe med når de kommer tilbake i timene, at de skal ha fått oppgaver som de jobber videre med. I tillegg legges det opp til for lange økter med spesialundervisning av gangen, der elevene selv ville hatt langt større utbytte med korte økter mye hyppigere.

Hvor og hvordan spesialundervisningen gjennomføres varierer mellom de ulike skolene. De som har spesialundervisning som gjennomføres inne i klasserommet virker fornøyd med denne måten å organisere det på da det støtter prinsippet om inkludering og unngår stigmaet med å tas ut av klasserommet. De som har spesialundervisning som gjennomføres utenfor klasserommet virker også i stor grad fornøyd, men fremhever at elevene må ha oppgaver å jobbe med når de kommer tilbake og at denne måten å organisere spesialundervisning på krever bevissthet av de ansatte for at utviklingen ikke skal stagnere. Videre kan funnene indikere at spesialundervisningen er noe eget, noe lærerne ikke har spesielt god oversikt over. De fleste var nglende da jeg spurte om sammenhengen mellom spesialundervisning og ordinær undervisning, og jeg fikk fra flere svar om at de legger ut temaene de jobber med i Teams, og så er det spesialpedagogen sitt ansvar å sjekke der for å finne ut hva de jobber med og da velge om hen skal tilpasse det samme temaet eller ikke. Et unntak til dette er Mika, som fortalte om samarbeid i gjennomgangen av den sakkyndige vurderingen og Frøy som fortalte at de har jevnlig evalueringer av hvordan elevene med spesialundervisning ligger an faglig.

4.4.2 Inkludering

Alle informantene var opptatt av et godt klasse- og læringsmiljø, og mye av dette handlet om inkludering og at alle elevene skal ha en plass i fellesskapet. Flere av informantene pekte på at det sosiale er viktig for elevene, og at det påvirker den faglige utviklingen til elevene om de er en del av fellesskapet eller ikke.

«Det som påvirker er i alle fall om de er en del av et sosialt fellesskap». (Kim)

Kim fortalte om en tidligere elev som i stor grad hadde vært isolert på et grupperom før hen overtok klassen. Hen fortalte at eleven hadde utviklet mye negativitet gjennom denne isoleringen. Kim bygget opp en plass til eleven inne i klasserommet, med gummidyr og Lego og ting eleven kunne bruke for å mestre å være i klasserommet. Det ble etter hvert populært å leke Lego med denne eleven som belønning for å fullføre arbeidsintervallene sine, og på den måten fikk eleven en solid plass i det sosiale fellesskapet. Disse tilpasningene gjorde at eleven mestret å ha all undervisning i klassefellesskapet og fortsatte med dette ut tiden på skolen.

At spesialundervisningen gjennomføres inne i klasserommet hos flere av informantene er også et signal om inkludering. Flere av informantene var veldig opptatt av at elevene skulle være til stede i klasserommet selv om de jobbet med egne oppgaver og opplegg, noe som gjør at man styrker opplevelsen av inkludering. Dette gjør også at man stiller et krav og en forventning til et klassemiljø der man lærer å akseptere hverandre. Med et slikt klassemiljø vil man også ha større rom for at flere jobber differensiert og har tilpasninger ut fra den enkeltes behov. Informantene var opptatt av å skape felles sosiale arenaer som en del av arbeidet med klassemiljøet.

4.5 Oppsummering av funn

Tilpasset opplæring er blant annet differensierte. Alle informantene fortalte om differensierte oppgaver og ulike måter å gjøre det på. Noen har faste nivåer i de ulike fagene, andre ser an den enkelte elev. Lengden på øktene og pauser var også noe det ble lagt stor vekt på. For elever med utfordringer med kroppslig uro kan det være viktig å få strukket og beveget på kroppen jevnlig, men det er noe som også gagnar de andre elevene. Hvordan pausene gjennomføres varierte, noen hadde aktivitetspauser som var felles for klassen og oppmuntret til bevegelse i klasserommet, andre hadde avkoblinger med aktiviteter elevene selv foretrakk, som spill. Det var også flere av informantene som lager en del individuelle avtaler om arbeidstid og belønning og mulighet for pauser der de får beveget seg. Flere av informantene var også opptatt av å ha ting å fikle med lett tilgjengelig, som de kunne bruke når de så at det kriblet hos enkelte elever.

Betydningen av relasjoner var gjennomgående i alle intervjuene jeg gjennomførte. Det ble pekt på som ekstra viktig å raskt danne en god relasjon til elever som strever i skolen, som elevgruppen i denne studien. At lærer blir kjent med elevene sine ble sagt er avgjørende for både tilrettelegging, faglig utvikling, sosial utvikling og elevenes motivasjon og trivsel. Elever med spesialpedagogisk vedtak der del av utfordringen er kroppslig uro trenger god tilrettelegging og kan streve med både faglig og sosial utvikling, samt motivasjon, noe som understreker betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev. Også elevenes sosiale miljø er viktig for deres utvikling. Alle elevene må ha en sosial tilhørighet og arbeidet med klasse- og læringsmiljøet er essensielt. Å lage felles arenaer med leker og spill i klassen kan være positivt i arbeidet med klassemiljø og gir deg mulighet til å observere, delta og hjelpe dersom noen strever. For å øke elevenes motivasjon og mestringsopplevelse må lærer ha en relasjon til eleven og fremme de positive tingene de gjør. Å gi elevene oppgaver de har

forutsetninger for å mestre er viktig for deres motivasjon. Mestring og motivasjon henger tett sammen, og ved å gi elevene mestringsopplevelser kan man ofte øke motivasjonen. Hvilke læringsaktiviteter som er med å gi elevene mestringsopplevelse varierer så stort at man er nødt til å variere læringsaktivitetene for å møte alle de ulike elevene man har i en klasse.

Flere av informantene var opptatt av inkludering. To av informantene hadde spesialundervisningen gjennomført inne i klasserommet og opplevde at dette var positivt for elevenes tilhørighet. En informant fortalte at hen har hatt spesialundervisning både inne i klasserommet og utenfor, men foretrekker at den organiseres i klasserommet for å unngå stigmaet ved å gå ut. En av informantene der spesialundervisningen organiseres utenfor klasserommet fortalte at de som får spesialundervisning på hens skole har egen mappe med oppgaver i faget som også skal jobbes med i den ordinære undervisningen. Disse oppgavene er innenfor temaet klassen jobber med, men er bedre tilpasset elevene med spesialundervisning, i tillegg til at de får en grundigere gjennomgang i spesialundervisningen. Et dilemma med gjennomføringen av spesialundervisningen utenfor klasserommet er at elevene kan tas ut av timer der de har andre fag enn faget de mottar spesialundervisning i, og kan komme tilbake før timen er ferdig, mens resten av klassen sitter med oppgaver denne eleven ikke er en del av. De som har et spesialpedagogisk vedtar der del av utfordringene er kroppslig uro kan trenge kortere økter hyppigere, men får ofte for lange økter spesialundervisning av gangen.

Analysene av intervjuene viser at temaene tilpasset opplæring, relasjoner, motivasjon og mestring, og inkludering står sentralt, og det blir disse temaene jeg tar utgangspunkt i når jeg skal drøfte videre for å belyse problemstillingen min. Innenfor tilpasset opplæring vil jeg drøfte hvilken betydning det kan ha at lærer presenterer fagstoff over elevenes nivå i fellesskap og individuelle avtaler. Innenfor relasjoner, motivasjon og mestring vil jeg se betydningen av relasjon mellom lærer og elev i forhold til tilpasset opplæring, motivasjon og mestring. Jeg vil også drøfte betydningen av elevens relasjoner med jevnaldrende og klassemiljøet. Utvikling av sosiale ferdigheter og kompetanse er relevant i sammenheng med relasjoner til jevnaldrende. Innenfor inkludering vil jeg drøfte organiseringen av spesialundervisningen.

5 Drøfting

I den følgende del skal jeg se på de mest sentrale funnene i lys av teori og forskning. Problemstillingen jeg skal utforske er «*Hvordan arbeider et utvalg lærere for å tilpasse den ordinære undervisningen for elever med spesialpedagogisk vedtak der kroppslig uro er en del av utfordringene?*». Jeg har valgt å dele inn kapittelet i temaene tilpasset opplæring, relasjoner, motivasjon og mestring og inkludering. Dette har vist seg å være kategorier som er gjeldende gjennom analysen. Det er likevel sammenheng mellom temaene. Dette gjør at et tema kan nevnes innunder et annet tema, men jeg har forstøkt å plassere drøftingene under det tema jeg mener er mest relevant.

5.1 Tilpasset opplæring

Differensierte oppgaver er noe som blir løftet frem som et tiltak for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Informantene nevnte ulike måter å gjøre det på, der man kan tilpasse og differensiere til enkeltelever eller til hele klassen. Det står i opplæringsloven §1-3 at opplæringen skal tilpasses den enkeltes forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Dette gjelder ikke bare i faglige oppgaver, men også i hvilke forventninger lærer stiller til elevene. At lærere peker på differensierte oppgaver som del av tilpasset opplæring er altså en rettighet elever har. Elevene må møtes med de forutsetningene de har, og da man lærer i ulikt tempo er det naturlig at enkelte elever er på et høyere eller lavere nivå enn andre i de enkelte fagene eller temaene. Både faglig sterke elever og elever som strever i et fag skal utvikle sitt potensial og må dermed møte utfordringer der de må strekke seg, men som det skal være mulig for de å mestre, som også informantene var opptatt av (Tetzchner, 2012). Elever som mottar spesialundervisning vil ha store deler av sin opplæring i den ordinære undervisningen uten ekstra hjelp (Nilsen, 2017). Dette understreker viktigheten av å differensiere oppgavene slik at alle elevene møter oppgaver de har forutsetninger for å mestre.

Skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning virker å være noe uklart (Haug, 2011). Tilpasset opplæring skal ta utgangspunkt i elevens forutsetninger, og samtidig som det har blitt et stort fokus på det enkelte individet i skolen er skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning blitt noe uklart. Det er likevel slik at tilpasset opplæring skal gis elevene innenfor fellesskapets rammer, det er altså hensyn til fellesskapet som gjøres først. De elevene som derimot trenger større tilpasninger enn det lar seg gjøre innenfor rammene av fellesskapet har krav på spesialundervisning. Også i min studie fremkommer det at dette skillet er uklart.

En av informantene mente at det var viktig å forberede elevene på ungdomsskolen gjennom å gi krevende faglige utfordringer. Dette kan være både spennende og motiverende for mange elever. At elevene utfordres innenfor sin proksimale utviklingssone i felles arbeid der lærer og fellesskapet av elever er med og bygger stillas for hverandre, kan være med på å skape en faglig utvikling for elevene (Tetzchner, 2012). Elevene må utfordres for å lære noe nytt, og å gjøre dette i fellesskap gir støtte fra lærer, men gir også ulike tankemåter og forklaringsmåter etter hvert som elevene forstår og kan forklare for de andre hvordan de har tenkt. Ved å mestre oppgaver som ligger over forventet nivå kan elevene øke selvtilliten og tørre å forsøke utfordrende oppgaver flere ganger. Ved å løse utfordrende oppgaver i fellesskap har man mulighet til å diskutere og forklare eget tankemønster og man motiveres til å ta nye veier gjennom andres refleksjoner når man står fast. Det gir også lærer en god mulighet til å avdekke feiltolkninger og klargjøre feilene i fellesskap, som kan bidra til å rette disse tolkningene hos større deler av gruppen.

I en klasse der det faglige nivået har stor spredning kan det ha negative sider å gi faglig krevende oppgaver. For de elevene som allerede strever i faget fra før og har mer enn nok med å forstå fagstoffet beregnet for egen alder, kan det oppleves som frustrerende og uoverkommelig når fagstoffet som tas opp og jobbes med i fellesskap er utenfor deres egen proksimale utviklingssone. Disse oppgavene kan ikke elevene forstå selv med støtte, og læring vil derfor utebli (Tetzchner, 2012). Opplevelsen av å så vidt mestre og forstå det de nettopp har jobbet med kan bli kortvarig hvis det raskt presenteres stoff som er på et enda høyere nivå. Det kan være frustrerende å oppleve mange nederlag og det å ikke mestre i skolen. Elever må oppleve flere oppturer enn nedturer, og må møtes med utfordringer basert på egen utviklingssone (Arnesen et al., 2014). Opplever disse elevene for mange nedturer kan de miste motivasjonen og melde seg mentalt ut av undervisningen. Denne måten å jobbe på kan dermed gjøre det enda mer sårt, umotiverende og understreke for eleven at hen ikke mestrer på lik linje med flere av de andre elevene.

Materialet viser at lærerne opplever at elevene er flinke til å støtte hverandre og får mye ansvar for hverandre i undervisningen. Det som kan være problematisk med dette er hvis man antar at en elevgruppe kan hjelpe hverandre og det ikke stemmer. Det er ikke alle elever som er like flinke til å hjelpe og forklare for andre, eller å ta imot denne hjelpen. Ved at en elev hjelper en annen må både eleven som forklarer ha forstått det som skal læres og lærestoffet må ligge innenfor elevens proksimale utviklingssone (Tetzchner, 2012). Innenfor den proksimale utviklingssonen trenger man hjelp og støtte fra en som vet svaret, forstår og kan

lede eleven i riktig retning. Å basere undervisningen sin på at man kan legge opp til et høyere nivå fordi de får hjelp av hverandre kan da fort slå feil. Det kan også være vanskelig for en elev å motta hjelp fra en medelev. Denne læringsrelasjonen er vertikal, og setter den ene eleven høyere enn den andre. Dette kan påvirke elevens selvfølelse og det kan oppstå konflikt som gjør at det oppstår lite læring og en negativ utvikling av relasjon og selvbilde.

Det er likevel pekt på fordeler med samarbeid. Dersom to elever samarbeider om en oppgave ingen av de har kunnskap om fra før, vil de løse oppgaven bedre enn dersom de skulle løst den alene (Tetzchner, 2012). Dette krever at elevene er likestilte, en horisontal læringsrelasjon, og har ferdigheter til å utforske hverandres synspunkt. Oppgaven må ligge innenfor utviklingssonen for et slikt samarbeid, som er snevrere enn den proksimale sonen der en vertikal lærings situasjon med en mer kompetent part stiller som støtte. Dersom disse kriteriene er oppfylt kan elevene sammen reflektere og diskutere seg veien til løsningen. Når de blir stående fast kan de utforske hverandres løsninger og komme videre og det kan være motiverende å fortsette å forsøke å løse oppgaven selv om man møter utfordringer. Det er også positivt for relasjonen mellom elevene og bidrar til økte sosiale ferdigheter ved at man trener på diskusjon og det å ta en annen elev sitt synspunkt.

Lengden på øktene og pausene har også betydning, ifølge informantene, der mulighetene for bevegelse ble løftet frem. Dette kan være med å skape fellesskap og kan ha en positiv virkning for elever med kroppslig uro og mye energi. Ved mye stillesitting kan kroppen bli både stiv og urolig og kan begrense utløpet for uro. Ved å stimulere sansene til elevene gjennom bevegelse, gjør man elevene mer tilgjengelig for læring (Johannessen & Bakken, 2020). Det er også svært krevende å både sitte i ro og være påkoblet læringsaktiviteter over lang tid. Ved å gi elevene pauser får hjernen hjelp til å lagre informasjonen som er formidlet (Johannessen & Bakken, 2020). Ved å bryte opp med fysisk bevegelse får både hode og kropp en pause og mulighet til å nullstille seg. Det gir i tillegg mulighet for samhold der elevene gjør felles aktiviteter, også de som ellers jobber med egne oppgaver.

I tillegg til å bryte opp lenger undervisningsøkter med aktivitetspauser kan man også ta en titt på den pedagogiske tilretteleggingen. Korte økter der man hyppig varierer både fag og arbeidsmetode, kom frem av materialet som en løsning. Elever foretrekker og opplever mestring gjennom ulike læringsaktiviteter. For å møte alle de ulike elevene i et klasserom er det derfor viktig at lærer har et vidt repertoar av læringsaktiviteter hen kan variere mellom (Mitchell, 2014). Gjennom variasjoner på aktivitet og fag skaper man en endring i skoledagen som kan bidra til å holde konsentrasjonen og nysgjerrigheten til elevene. Hyppige bytter av

fag og aktiviteter er også med på å skape pauser og repetisjon når hjerne skal danne nye koblinger (Johannessen & Bakken, 2020). Ved hyppige bytter av fag rekker man også å jobbe med fagene flere ganger i løpet av uken, som gir hyppigere repetisjon av fagstoffet enn om man har færre økter i løpet av uken. Dette kan være med å bidra til at elevene lettere husker fagstoffet, fordi hjerne får tid, pause og repetisjon.

Å arbeide i intervaller kan gjøres i full klasse, men også individuelt. Selv om man legger opp til kortere arbeidsøkter i full klasse kan det være enkelte elever som strever med å jobbe i den bestemte tiden. En mulighet da er å gjøre individuelle avtaler om et intervall eleven skal jobbe i før den får en pause med noe avkobling. Dette var en metode flere informanter fortalte om og kan hjelpe elever som har utfordringer i skolen til å holde konsentrasjonen innenfor den tiden som blir avtalt. Elever er ulike, og arbeidskapasiteten varierer (Johannessen & Bakken, 2020). Det kan også bli overveldende for de å skulle arbeide over lenger tid der de ikke ser enden eller målet med arbeidsøkta. Gjennom kortere intervaller med hyppigere pauser kan man hjelpe disse elevene med å holde konsentrasjonen og på sikt øke arbeidskapasiteten og utholdenheten deres. Det er også en del av tilpasningen man gjør til enkeltelevne, nettopp fordi de har ulik arbeidskapasitet og må møtes med den kapasiteten de har.

Elever skal møtes med de forutsetningene de har og kan ha behov for ulike tilpasninger (Opplæringslova, 1998). Ved å gjøre individuelle avtaler med elevene, slik som informantene gjorde, har man et større rom for å møte enkeltelevens behov. Noen elever kan ha et sensitivisert stressresponsystem som gjør at de lett kan havne utenfor læringsvinduet og strever med å regulere seg inn i et stressnivå som er optimalt for læring (Johannessen & Bakken, 2020). Man må da finne gode tilpasninger som hjelper disse elevene med å regulere seg tilbake i læringsvinduet. For elever med kroppslig uro er det flere ting som kan hjelpe for å kontrollere uroen og det ble pekt spesielt på tilpasninger som gir økt aktivitet hos elevene. Aktivitet og sansemotorisk stimuli kan hjelpe en elev å regulere seg inn til et stressnivå som er bedre egnet for læring og den aktiviteten som skal utføres.

Alle mennesker søker stimulering av sansene, og barn er mindre trent i å overstyre dette behovet (Johannessen & Bakken, 2020). For å unngå at elevene bruker opp sine ressurser til å stoppe impulser og å hjelpe elevene å regulerer seg inn i læringsvinduet, kan elevene gis pauser der man får stimulert kroppen og sansene (Johannessen & Bakken, 2020). Noen trenger frisk luft og bevegelse, andre kan ha nok med de små bevegelsene og muskelanstrengingene man kan få av en stressball. Noen trenger å tøyne og strekke kroppen, andre trenger å få ut energi. Enkelte elever strever med mange bekymringer som skaper uro og kan dermed trenge

noe som kobler ut hodet, som spill. Gjennom individuelle avtaler kan man prøve seg frem og finne små knep som kan gjøre skoledagen lettere for de urolige elevene og man kan finne måter og teknikker de kan bruke for å kanalisere uroen de sitter med.

At enkelte elever får individuelle avtaler, kan oppleves urettferdig for andre elever. Når andre elever ser at noen får fikle med stressballer eller fidgetspinnere, eller gå ut og leke i skolegården midt i timen kan det være vanskelig å forstå og akseptere at ikke også de kan få gjøre det. Dette kan skape mistillit mellom eleven og lærer og kan påvirke hvordan eleven opplever at læreren ser på dem. Det kan også skape et signal om at dersom man ikke får til eller dersom man bråker og er urolig, blir man belønnet med å gjøre morsommere ting og leker. Å skape en åpenhet og forståelse for at elevene er ulike kan være vanskelig fordi det er mange hensyn å ta. Det er likevel en del av lærers ansvar, nemlig å skape et klassemiljø der elevene får respekt for hverandres behov og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne åpenheten med elevene kan det være en vanskelig balanse i hvor mye man forteller om andre elevers utfordringer. Man vil ofte si at man har forventninger til den enkelte som samsvarer med hva de har forutsetninger for, samtidig som man ikke ønsker å sette noen elever i en bås og med en oppfatning om at de er noe dårligere enn de andre. Det må skapes et klassemiljø som er raust, der elevene får forståelse og respekt for at de er ulike og har ulike behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved at elever møter og lærer å forstå barn som er annerledes enn seg selv og med andre behov, kan de lære å verdsette mangfoldet i samfunnet i større grad (Mitchell, 2014).

Det kan være flere utfordringer ved at enkelte elever sitter med eget utstyr i undervisningen. Det kan oppleves noe stigmatiserende for elever å sitte med eller å få utdelt utstyr når ikke de andre har det. Barn vil ofte være like og passe inn i elevgruppen, og det å da skille seg ut med at man får egne ting å gjøre i timene kan være vanskelig for enkelte. Det kom frem i mitt materiale at større ting som kan hjelpe elevene i undervisningen byr på utfordringer med stigma og lar seg ofte ikke bruke da det er så synlig. I tillegg til å kunne være stigmatiserende kan det være forstyrrende for eleven det gjelder og andre sin konsentrasjon. Funnene viser at lærere gir ut noe å fikle med når det var gjennomgang og dermed mye stillesitting, samtidig som at en del av de kroppslig urolige elevene også strever med konsentrasjonen. Når de da får utdelt noe å fikle med i gjennomgang av nytt lærestoff er det interessant å vurdere hvor mye av det nye lærestoffet de egentlig får med seg. Dersom du har utfordringer med kroppslig uro, kan dette gå på bekostning av konsentrasjonen din. Når du da i tillegg mottar utstyr å fikle med kan dette ende med å sette konsentrasjonen din på prøve nok en gang. Lærer må

analysere og samarbeide med eleven for å finne løsninger som fungerer, men å ha innsikt i hva som er best for egen læring er vanskelig for mange og ansvaret blir derfor primært på lærer.

Slike individuelle avtaler kan også utnyttes. Ved å åpne muligheten for at eleven kan ta en tur ut på do eller i skolegården når hen trenger å strekke seg kan gjøre at enkelte velger å gjøre dette mer enn de har behov for. De kan også utnytte dette på den måten at de bruker mye av skoletiden sin på å unngå å anstrenge seg og gjøre ting de ikke har lyst til å gjøre. Det kan være vanskelig for elever å gjøre gode valg som gagnar deres langsiktige utvikling. Barn har også vansker med å se langsiktig, så aktiviteter som de opplever at gagnar de på en måte nå kan overgå hva som vil ganne de på sikt. Dersom eleven oppdager at hen kan slippe å gjøre ting som er strevsomt ved å bruke uroen sin som en unnskyldning, kan det ha en negativ utvikling som gjør at man ikke lenger kan gi eleven det samme rommet for de individuelle avtalene som tidligere. Disse individuelle avtalene bygger på tillit, der relasjonen mellom lærer og elev har betydning. Det kan også være med på å gjøre relasjonen bedre, fordi man som lærer viser eleven tillit og respekt. Relasjonen bør være såpass god at eleven ønsker å opprettholde den tilliten lærer viser, der de har gjensidig respekt for hverandre.

Det pekes på at elever er forskjellige med svært ulike behov. Elevgruppen i min studie har i tillegg et spesialpedagogisk vedtak som tilsier at de trenger en bedre tilpasning enn andre, som man i tillegg til spesialundervisningen bør ta inn i klasserommet for at skoledagen skal få bedre sammenheng (Nordahl, 2017). Dette tyder på at lærerne er nødt til å gjøre noen andre valg og vurderinger i planleggingen av undervisningen for at elevene skal få den tilpasningen de har behov for. Blant hensynene og vurderingene som kom frem fra mine funn er strukturen og rutinene i skoledagen. Lærerne skapte en forutsigbarhet for eleven ved å ha fast struktur på oppstart av dagen, som gir mulighet til å kommunisere med eleven før de store læringsaktivitetene begynner for fullt. Det er med på å forebygge økt aktivering av elevenes stressresponsystem (Johannessen & Bakken, 2020). Å skape forutsigbarhet for elevene er derfor en måte å jobbe forebyggende for uro og utagering som respons på et aktivert stressresponsystem.

Til tross for at elevgruppen i min studie har spesialpedagogisk vedtak som tilsier at de trenger bedre tilpasning enn andre, viser mine funn at flere gjør de samme valg og vurderinger i planleggingen når de har elever som har utfordringer med kroppslig uro som ellers. Selv om man gjør grep i planleggingen av undervisningen som tar hensyn til enkeltelever på en god måte, er behovet for tilrettelegging større for elever med spesialpedagogisk vedtak større enn

andre elever (Nordahl, 2017). De kan trenge et særskilt behov for tilpasning som overses dersom læreren ikke er åpen for å endre egen praksis. Det er likevel sånn at skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning ikke lenger er så tydelig for mange (Haug, 2011). Det kan derfor tenkes at det gjøres tilpasninger for elever med spesialundervisning og kroppslig uro i tilpasningen som gjøres til enkeltelevne.

5.2 Relasjoner, motivasjon og mestring

Et sentralt funn i studien er at for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte er lærer nødt til å bli kjent med elevene. Elever som har spesialpedagogisk vedtak, kan ha et større behov for tilpasning enn andre elever (Nordahl, 2017). For at disse elevene skal få en godt tilpasset opplæring og en faglig utvikling må lærer bruke tid på å bli kjent med og prøve ut ulike ting som kan fungere for den enkelte. En lærer som er flink til å tilrettelegge tilstrekkelig vil kunne være med på å redusere behovet for ekstra tiltak (Haug, 2011). Man kan trenge å prøve ut ulike metoder og vurdere litt underveis, samtidig som man kommuniserer med eleven og får innsyn i elevens opplevelser med de ulike tilpasningene. Gjennom relasjonen kan man også lære seg å gjenkjenne elevens humør på kroppsspråket. Dette kan igjen fortelle noe om kvaliteten på tilpasningene og dagsformen til eleven og hvor store tilpasninger man må gjøre den dagen.

Gjennom relasjonen og det å kjenne eleven kan lærer raskere oppfatte når eleven forstår oppgaven som skal gjøres eller ikke. Å lese eleven kan være nyttig både i forhold til hvilke tilpasninger man bør gjøre, men også når det gjelder å lese om eleven vet hva hen skal gjøre. Elever som strever med det faglige kan også ha vansker med selv å anerkjenne når de ikke forstår og når de har behov for hjelp, og en lærer som klarer å plukke opp dette og hjelpe disse elevene kan bidra til at de sitter mindre inaktive i undervisningen. Dersom en elev som strever med kroppslig uro blir sittende uten å vite hva som skal gjøres, er det fort at det oppstår uro. Det er forståelig at når man mangler noe å gjøre, kan man finne på ting man synes er gøy selv om det ikke er egnet i undervisningen. Dette kan forebygges på flere måter, som å være raskt innom eleven det gjelder når man har satt i gang en felles oppgave, noe som også kom frem i datamaterialet. En annen forebyggende metode som kom frem i materialet var å trygge eleven på hva hen kan gjøre dersom hen ikke mestrer en oppgave, at alternativene til eleven er helt tydelige og lett tilgjengelige slik at hen har en form for reserveplan. Da har eleven noe å jobbe med, som hen er trygg på frem til lærer er ledig og kan hjelpe og veilede eleven videre med

oppgaven for timen. Disse oppgavene kan være lette og oppleves givende for eleven slik at hen velger det fremfor en annen selvvalgt aktivitet som for eksempel vandring.

Dersom man overtar en klasse der man vet at en elev har spesialpedagogisk vedtak der del av utfordringen er kroppslig uro kan det være lurt å jobbe for å raskt få en god relasjon til eleven (Tetzchner, 2012). Dette kom også frem av datamaterialet mitt. Som nevnt ovenfor finnes det mange gode grunner til at en god relasjon med elever er viktig, men det kan i tillegg ha en forebyggende effekt. Elever med kroppslig uro har ofte en hyperaktivering av stressresponsystemet der kroppen reagerer på stress med flukt eller kamp (Johannessen & Bakken, 2020). For å hjelpe eleven å regulere seg og roe seg ned er det stor hjelp at eleven føler seg trygg på læreren. Er du forberedt på at en elev har utfordringer med kroppslig uro og du er rask med å etablere en god relasjon med eleven, kan du motvirke at uroen får utvikle seg videre og eskalere.

Elever som har utfordringer med kroppslig uro, kan få mye oppmerksomhet fra lærer. Lærer kan bruke mye av sin tid på å skape relasjon og finne tilpasninger som fungerer for eleven. Å skape en god relasjon med elever som strever i skolen kan være med på å skape en positiv skoletilpasning (Drugli, 2013). Vier man derimot for mye av oppmerksomheten sin til elever med utfordringer kan det gå på bekostning av oppmerksomheten til andre elever og klassemiljøet. Det kan være uheldig da det kan gjøre at lærer ikke oppdager at andre elever strever og også uheldig for elever som opplever å ikke bli sett i skolen. Elever som blir avvist av jevnaldrende søker andre i samme situasjon, og sammen kan de påvirke hverandres atferd negativt (Drugli, 2013). At lærer fremmer prososial atferd hos andre elever, kan være motiverende for å fortsette denne atferden som igjen kan virke motiverende for andre å gjøre det samme. Elever som ofte utøver negativ atferd med forstyrrelser og avbrytning av undervisning kan oppnå mye oppmerksomhet fra lærer, noe som kan gjøre at det oppfattes av andre elever som at man får en slag belønning for denne uroen. Dette kan føre til at andre elever henger seg på og dermed utvikle et dårlig læringsmiljø. Gjennom å fremme prososial atferd, anerkjenne den og belønne den kan elevene få en økt motivasjon til å gjenta atferden. Venner som utviser prososial atferd påvirker og motiverer hverandre til å fortsette å vise prososial atferd (Drugli, 2013).

At lærer bruker mye tid og oppmerksomhet på elever som har utfordringer kan også være uheldig for eleven det gjelder. Andre elever kan begynne å se denne eleven som en konkurrent for lærers oppmerksomhet og dermed legge misnøye på eleven. Dette kan påvirke elevens sosiale status og tilhørighet i klassen. Ved å jobbe mye med klassemiljøet der man

skaper rom og tilhørighet for alle og der elevene forstår at de alle er forskjellige og trenger ulike tilpasninger og ulik støtte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom arbeid med klassemiljøet kan elevene få tid og rom til å anerkjenne hverandres ulikheter som kan bidra til mer sosial tilhørighet og respekt for hverandre i elevgruppen.

Relasjonen mellom lærer og elev kan ha betydning også for elevenes selvbilde og selvoppfatning. Elever som har atferdsvansker opplever oftere enn andre barn negativ oppmerksomhet (Drugli, 2013). Den negative oppmerksomheten kan påvirke elevenes selvoppfatning, og det er derfor viktig at disse elevene blir møtt på en god måte. En lærer som klarer å skape en positiv og varm relasjon med disse elevene, som roser og belønner positiv atferd, kan være med på å redusere den negative atferden. Dette var noe også informantene i min studie var svært opptatt av. At lærer løfter frem det bra eleven gjør eller det eleven får til påvirker motivasjonen til eleven. Ved å belønne og rose positiv atferd og vise positiv oppmerksomhet kan eleven motiveres til å utøve mer av denne atferden. Dette gjelder for alle elever, og måten lærer gir oppmerksomhet på kan påvirke alle. Ser man at lærer gir positiv oppmerksomhet for en type oppførsel kan man tilstrebe den samme oppmerksomheten og utføre samme oppførsel. På den måten kan barn modellere for hverandre.

Elever med spesialpedagogisk vedtak der del av utfordringene er kroppslig uro kan ofte oppleve nederlag og negativ oppmerksomhet. At eleven har fått et spesialpedagogisk vedtak tyder på at eleven ikke har godt nok utbytte av den ordinære undervisningen, som også gir et bilde av at eleven strever faglig og trenger ekstra oppfølging (Nordahl, 2017). Dette kan også bidra til at elevens selvbilde kan være redusert og eleven kan ha en opplevelse av å ikke strekke til og ikke mestre. At lærer da sørger for å vise eleven når hen mestrer og hva hen gjør når hen mestrer er viktig for å snu det negative selvbildet eleven kan ha dannet. Det er også med å påvirke elevens attribusjon og syn på egen intelligens, som er viktig i møte med liknende oppgaver og utfordringer senere. Ved å oppmuntre eleven og fremme disse øyeblikkene hen mestrer, kan man bidra til økt mestringstro og trivsel.

Gjennom god, tilrettelagt undervisning der oppgavene og forventningene er tilpasset den enkeltes forutsetninger og ferdighetsnivå kan man gi elevene mestringsopplevelse. Elevene må utfordres i riktig grad, der de opplever mestring, noe informantene også mente var viktig (Tetzchner, 2012). Elever skal oppleve mer mestring enn nederlag og mestring gir ofte motivasjon. Det påvirker også attribusjonen til eleven som er en viktig faktor i møte med utfordrende oppgaver.

Elever som opplever mange nederlag over lang tid, der de opplever mangel på kontroll, kan utvikle lært hjelpeløshet (Arnesen et al., 2014). De opplever og attribuerer resultater til fastlåste egenskaper som de ikke har kontroll over, og har derfor lav innsats i møte med en oppgave. For å snu dette kan man hjelpe eleven med å peke på de faktorene eleven faktisk har kontroll over, som innsats. Over tid kan dette løsne på det rigide synet på intelligens og attribuere resultater til faktorer de selv styrer. For elever som har utviklet lært hjelpeløshet bør man sørge for å gi oppgaver på et lavt nok nivå for å snu deres attribusjon og mestringstro (Arnesen et al., 2014). Det er bedre at elever med lav motivasjon og mestringstro får noen lettere oppgaver og jobber i mindre deler av timen enn ikke noe, slik en av informantene peker på.

Klassemiljøet kan være av stor betydning for elevenes motivasjon i skolen. Av mine funn kom det frem at et godt klasse- og læringsmiljø er viktig. Fallmyr (2017) skriver om sammenheng mellom relasjonen til læreren og elevenes selvbilde, tilhørighet og relasjoner mellom elevene. Det betyr at relasjonen lærer har til elevene vil påvirke både den faglige utviklingen, sosiale utviklingen og tilhørigheten i klassen. Å være en del av fellesskapet og ha venner gjør at man trives bedre og har positive forbindelser til skolen. For at opplæringen skal ha en høy kvalitet må man jobbe med klasse- og læringsmiljøet (Mitchell, 2014).

Klassefellesskapet skal ha rom for alle og alles ulikheter der man kan tilrettelegge for den enkeltes behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). Uten dette kan det være vanskelig for elever å ta imot den hjelpen og tilpasningen som er nødvendig. Det kan også hindre læring for de andre elevene ved at man ikke tør å delta i timene i frykt for å si noe feil og dermed bli hengt ut. I tillegg foregår det mye læring i samarbeid, fellesskap og refleksjon.

Som det er pekt på er det viktig at elevene har sosial tilhørighet. Det er varierende hvordan den sosiale kompetansen til alle elever er, men datamaterialet kan tyde på at elever som strever med kroppslig uro oftere enn andre elever strever i også i det sosiale (Drugli, 2013). Etter hvert som barn blir eldre stilles også kravene til å forstå mer komplekse sosiale koder større. Det er derfor lurt å jobbe med sosiale koder tidlig. Det finnes flere verktøy man kan bruke i dette arbeidet, noe som også kommer frem i materialet i studien. Disse kan være nyttige som et supplerende middel i arbeidet med sosial kompetanse. Det er en fare ved bruk av verktøy som dette, og det er at man legger for mye lit i det, at det blir en form for rask løsning. Mye tyder på at det ikke er nok med en kort intervensjon, men at sosiale ferdigheter må jobbes med over lenger tid (Drugli, 2013). Å jobbe med sosiale koder tar tid og krever også støtte i de sosiale settingene.

Som det kommer frem i datamaterialet kan elevenes sosiale status endre seg gjennom årene. Gjennom å øke elevenes sosiale kompetanse, jobbe med klassemiljø og tilrettelegge for at elever som strever i skolen kan man påvirke statusen og den sosiale aksepten eleven har i det sosiale miljøet på skolen (Drugli, 2013). Et godt klassemiljø kan skape mer raushet fra elevgruppen der de kan lære å tolerere flere typer atferd. Ved at eleven får en plass i klassen og opplever å aksepteres kan selvfølelsen øke, og dermed også noe av uroen. Lærer sin holdning ovenfor elever påvirker også elevenes holdning og syn på eleven. Det er derfor viktig at lærer er bevisst eget kroppsspråk og betydningen det kan ha for alle elevene.

5.3 Inkludering

I mitt materiale kommer det frem at det er varierende i hvor stor grad spesialundervisningen organiseres inne i fellesskapet. Opplæringsloven (1998) sier at alle elever skal inkluderes og tilpasninger skal gjøres for at elevene skal være innenfor klassefellesskapet så langt det lar seg gjøre (Opplæringslova, 1998; UNESCO, 1994). Elever har altså rett på at det legges til rette for at de skal være mest mulig i klasserommet og stiller krav til lærer om å gjøre de tilpasningene det krever. Hvordan spesialundervisning organiseres og samarbeidet mellom den som utfører spesialundervisningen og kontaktlæreren kan gi et tegn til hvordan fokuset og holdningene på inkludering er på de ulike skolene.

Av mine funn kom det frem at omtrent halvparten av informantene opplever å ha spesialundervisningen inne i klasserommet. Ved å ha spesialundervisningen inne i klasserommet gjør man at eleven fysisk er inkludert fordi eleven er i det samme rommet som de andre i klassen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det gjør at eleven kan arbeide likt som resten av klassen og kan delta i oppgaver eleven kan mestre og felles pauseaktiviteter. Da kan eleven lettere være med på gruppearbeid og samarbeid, fordi eleven alltid er til stede og det krever dermed mindre planlegging fra lærerens side i forhold til tidspunkter det passer og ikke. Eleven får også en tydeligere tilhørighet i klassen ved at hen alltid er til stede.

Det finnes også baksider ved å ha spesialundervisningen inne i klasserommet. Som en av informantene pekte på kan noen elever med utfordringer med kroppslig uro også streve med konsentrasjonen og dermed ha en fordel av å motta spesialundervisning utenfor klasserommet der det er mindre distraherende elementer. Elever kan ha ulike årsaker til den kroppslige uroen, men både dersom de har en forhøyet aktivisering i stressresponsystemet eller de jobber for å undertrykke behovet for sansestimuli, er hodet opptatt med andre ting samtidig som de skal konsentrere seg om oppgaven (Johannessen & Bakken, 2020). I innlæring av nytt

materiale er man nødt til å konsentrere seg om det som skal læres, noe som kan være vanskelig inne i et fullt klasserom der de andre elevene driver med andre ting. Det kan også være forstyrrende for andre elever at det er flere voksne i klasserommet som snakker samtidig eller som snakker når elevene jobber med oppgaver.

Å ha spesialundervisning inne i klasserommet behøver ikke oppleves inkluderende. Det kan følge et stigma med det at man ikke jobber med det samme som de andre i klassen og at dette blir synlig fordi man sitter i samme rom. Det kan understreke både for eleven som mottar ekstra støtte, men også de andre, at eleven har utfordringer som gjør at hen ikke mestrer på lik linje med resten av klassen. Det blir på mange måter veldig synlig når eleven er i klasserommet, både ved at eleven selv ser at det hen lærer er på et lavere nivå, men også ved at de andre elevene ser det.

Noen elever som mottar spesialundervisning inne i klasserommet har en egen arbeidsplass bakerst i klasserommet. Dette kom frem i materialet mitt. Ved å plasseres bakerst i klasserommet ved en egen arbeidsplass der en voksen ansatt gir egen opplæring, blir man på en måte utenfor fellesskapet. Det er likevel en mer inkluderende plassering av spesialundervisningen med at man har bedre oversikt over hva resten av klassen jobber med. Ved at arbeidsplassen er bakerst i klasserommet og ikke midt i, gjør at det kan være lettere å konsentrere seg om det som skal gjøres og mindre elever rundt som kan distrahere eller selv bli distraheret.

På flere skoler gjennomføres spesialundervisningen utenfor klasserommet. Det kan gjøre det lettere for elevene å konsentrere seg. Ved å motta spesialundervisning utenfor klasserommet kan undervisningen og metodene tilpasses den enkelte eleven. Man kan jobbe på det faglige nivået eleven er på, og uten andre elever til stede blir det tett voksenoppfølging der det er gode muligheter for å stille spørsmål (Nordahl, 2017). I tillegg kan den voksne stille spørsmål til eleven som kan avsløre om eleven har forstått det som skal læres eller ikke. Denne måten å jobbe på der voksen jobber tett på eleven kan plukke opp faglige hull eller svakheter hos eleven og jobbe med fagstoff som hever elevens kompetanse.

Å tas ut av klasserommet for å motta spesialundervisning kan oppleves stigmatiserende, noe som også kom frem fra studien. Ved at spesialundervisningen gjennomføres utenfor klasserommet ekskluderes elevene fra klassefellesskapet i den tiden de er borte. Dette strider mot inkluderingsprinsippet. Å ekskluderes fra fellesskapet kan påvirke elevens selvbilde og motivasjon. Overordnet del av læreplanen hevder at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial

læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når eleven tas ut av fellesskapet for å motta spesialundervisning mister hen den sosiale læringen og læringen man kan oppnå gjennom det sosiale fellesskapet gjennom samarbeid og interaksjon.

Spesialundervisning gjennomføres ofte i mindre grupper der man samler elever fra ulike klasser, kom det frem i studien. Elevene på samme trinn ble samlet i en liten gruppe der de fikk spesialundervisning i fellesskap. Dette gjør at denne gruppen elever får relasjoner på tvers av klassene og kan danne et fellesskap. Det er også vist at samarbeid gir effektiv læring, og ved å samle elever på det samme nivået kan det være lettere å gjennomføre samarbeid med bruk av horisontale læringsrelasjoner (Tetzchner, 2012). Å samle elever som mottar spesialundervisning er også både økonomisk besparende og krever mindre ressurser. Dette er mer politiske perspektiv, men med særlig stor ressursmangel i skolene kan man tenke seg at man når ut til flere elever når man fordeler ressursene som finnes. Dette kan gjøre at flere av elevene som strever kan få hjelp.

Spesialundervisning i gruppe kan gå på bekostning av voksenstøtten til enkelteleven. Hvis det blir mange elever i spesialundervisningen uten tilstrekkelig med voksne, kan voksenstøtten ikke strekke til. Dersom dette handler om ressursmangel og det blir for få voksne til å støtte opp elevene i spesialundervisningen, er det ikke sikkert den vil gi elevene den støtten som er nødvendig for læring. Det fører da til at nivået i undervisningen må ned, der man i større grad må basere seg på horisontale læringsrelasjoner fremfor vertikale læringsrelasjoner (Tetzchner, 2012). Elevene som har fått vedtak om spesialundervisning strever i skolen fra før og kan ha behov for tettere oppfølging og mer tid på lærestoffet. De ligger gjerne litt bak de jevnaldrende i faglig nivå når de begynner spesialundervisningen. Med spesialundervisning som ikke har tilstrekkelig læreroppløping kan gapet til de andre elevene fortsette å øke, fordi de ikke kan jobbe like mye i proksimal utviklingszone som man kan tenke seg at de kunne ha gjort dersom de får en tett oppfølging fra en voksen og horisontal læringsrelasjon (Tetzchner, 2012).

Mennesker søker andre som likner seg selv og ønsker å bli akseptert av de rundt seg. Elever som avvises av jevnaldrende grunnet negativ eller antisosial atferd søker andre som har liknende utfordringer (Arnesen et al., 2014; Drugli, 2013). Disse relasjonene kan være uheldige og negative, der barna påvirker hverandre til ytterligere antisosial atferd, som igjen kan føre til avvísninger hos andre jevnaldrende. Ved å plassere elever med liknende utfordringer i samme gruppe med spesialundervisning kan gjøre veien til mer antisosial atferd kortere. Dette peker på at dersom man skal gjennomføre spesialundervisning i grupper bør

sammensetningen av gruppen være gjennomtenkt både i forhold til det faglige nivået til elevene, samt deres utfordringer.

Elever som mottar spesialundervisning, kan ha svært ulike behov og behov for ulik grad av oppfølging. Gjennom å plassere disse elevene i grupper kan hensyn til disse behovene forsvinne og ikke bli tilfredsstilt. For enkelte elever er det helt nødvendig med tett oppfølging og nøye gjennomtenkt tilrettelegging av både pensum og læringsmetode. Dette er hensyn som kan være vanskelig å gjøre dersom man har en gruppe elever.

Hva hensikten og målet med spesialundervisning for den enkelte elev er, kan variere utfra elevens behov og forutsetninger. Elevene skal gis mulighet til å utvikle sitt potensial, men alle elever skal ikke nå de samme kompetansemålene. For noen elever vil dette aldri la seg gjøre. For de kan spesialundervisningen handle om å utvikle seg fra der man er og de utviklingsmulighetene eleven har, med mål som er realistiske for eleven (Opplæringslova, 1998). For andre elever kan det være som mål å få nok støtte i spesialundervisningen at man igjen kan få utbytte også av ordinær undervisning slik at den totale opplæringen blir god (Haug & Festøy, 2017). Det kan da være et mål med spesialundervisningen at eleven skal få tilstrekkelig kompetanse til at den særskilte tilretteleggingen etter hvert ikke er nødvendig. For å nå et slikt mål må man også jobbe med sosial kompetanse og lære seg det å jobbe selvstendig i en klasseromssituasjon. Det kan bety at gjennomføring av spesialundervisning utenfor klasserommet bør vurderes om er hensiktsmessig eller ikke.

Samarbeid mellom lærer og spesialpedagog kan være med å skape bedre sammenheng i skoledagen til elever som mottar spesialundervisning (Nilsen, 2016). Gjennom et samarbeid og felles drøfting av tiltak kan man støtte hverandre i arbeidet rundt eleven og skape felles refleksjoner rundt hva som kan fungere og ikke. Det kom frem av mitt materiale at ved en av skolene møtes de ansatte rundt eleven det gjelder og drøfter betydningen av de ulike punktene i den sakkyndige rapporten og hvordan de skal gå frem for å legge til rette på en god måte i all elevens undervisning. Ved at alle ansatte rundt eleven drøfter den sakkyndige rapporten skapes det relasjon mellom spesialundervisning og ordinær undervisning (Nilsen, 2017). Dette skaper også et tettere samarbeid mellom de ulike instansene i skolen også til senere, som kan gjøre det lettere for lærerne å diskutere med disse ved en senere anledning. I tillegg kan det skape en bedre sammenheng for eleven, der tiltakene er like uavhengig av om det er faglærer, kontaktlærer eller spesialpedagog hen har time med. Det er lærer sitt ansvar å sette seg godt nok inn i elever med spesialpedagogisk vedtak sin individuelle opplæringsplan til å lage oppgaver som er tilpasset eleven (Haug, 2015). Det er elevens IOP som danner grunnlag

for elevens utdanning, både i spesialundervisningen og den ordinære opplæringen (Nilsen, 2016). Ved å arbeide på denne måten, sørger man for at alle bør ha fått god nok informasjon og er klare for å tilrettelegge for eleven.

Elevene skal møte oppgaver de har forutsetninger for å mestre. For å lære noe nytt behøver de å få nok støtte i læring av nytt materiale. Når elevene lærer noe nytt bør de utfordres i sin proksimale utviklingszone så lenge de har en voksen til stede for støtte (Tetzchner, 2012). Ved at elevene med spesialpedagogisk vedtak får innlæring av nytt materiale i spesialundervisningen der en pedagog jobber tett på elevene, slik flere av informantene fortalte at de har det, får elevene støtte til å utvikle seg videre. Når de har fått tilstrekkelig støtte i den proksimale sonen for innlæring av nytt materiale, vil dette materialet etter hvert bevege seg til sonen der de klarer å jobbe med oppgaver på egenhånd. Da kan de jobbe videre med oppgaver innenfor temaet de har fått ekstra støtte i innlæringen til og ta med seg disse oppgavene til den ordinære undervisningen, som et par av informantene fortalte at de gjør. Dersom man klarer å skape en sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær undervisning antas det at man får mer omfattende opplæring for elevene (Nilsen, 2017). Dette er også med på å skape sammenheng i elevenes skoledag. Det er viktig at skoledagen har sammenheng, og at ikke spesialundervisningen kjører et separat løp (Festøy & Haug, 2017b).

Inkludering i klassefelleskapet kan påvirke elevenes arbeidsevne og -innsats. Det ble i min studie pekt på at elevene regulerer hverandre. Det foregår et sosialt samspill i en klasse, og det kan bidra både positivt og negativt for elevenes utvikling (Arnesen et al., 2014; Drugli, 2013). De fleste elever ønsker å bli akseptert av gruppen de er en del av, og vil derfor forsøke å oppføre seg på en måte de tror gruppa godkjenner. Det kan i et positivt læringsmiljø være å delta aktivt i timene og vise innsats i arbeid med oppgaver, eller det kan i et negativt læringsmiljø være å vise negativitet til læringsaktiviteter gjennom bevisst skape uro eller le av andre som deltar i timene.

Inkludering av elever med ulike utfordringer er svært positivt for eleven sin faglige og sosiale utvikling (Arnesen et al., 2014; Mitchell, 2014). Det er gjort flere studier på området som tyder at elever med utfordringer i skolen som inkluderes i det ordinære får en større utvikling enn elever som i mindre grad inkluderes og har store deler av opplæringen alene eller med andre med liknende utfordringer. Dette tyder på at mangfold i elevgruppen bidrar en økt utvikling for elevene. Elever lærer prososial atferd blant annet gjennom modellering, og ved å se elever som har godt utviklet sosial atferd, kan man lettere tilegne seg liknende ferdigheter

(Drugli, 2013). Elever er også med på å regulere hverandre, og på den måten blir den ordinære undervisningen en slags «normaliserings-maskin». Elevene aksepterer eller avviser den type atferd som er positiv og prososial. Elever som utøver prososial atferd får lett venner, og venner motiverer til igjen å vise prososial atferd.

Inkludering av elever med ulike utfordringer er også positivt for andre elever (Mitchell, 2014). Ved å bli kjent med elever med forskjellig type utfordringer kan det være tydeligere for elever at alle er forskjellige og har forskjellige behov. Det kan også være lettere å forstå og få respekt for de utfordringene andre har når man selv får se og møte disse elevene. Ved å se og bli kjent med andre sine utfordringer kan det tenkes at det også er lettere å se og åpne opp for egne utfordringer og få en bedre forståelse for at man selv også kan streve på noen områder og at det er greit. Gjennom et inkluderende klasse miljø der elever har ulike utfordringer bidrar det til at andre elever kan verdsette mangfoldet og bli opptatt av og anerkjenne sosial rettferdighet og likhet (Mitchell, 2014).

Elever med spesialpedagogisk vedtak der kroppslig uro er del av utfordringene kan ha, som tidligere nevnt, godt av sosial ferdighetstrening. Elever som blir avvist av andre jevnaldrende søker andre med antisosial atferd, der de kan påvirke hverandre sin atferd til det verre (Drugli, 2013). De kan utvikle negative relasjoner og få utfordringer med å få plass i det sosiale, noe som kan påvirke både selvfølelsen og muligheten for deltakelse i samfunnet på sikt. I arbeid med deres sosiale ferdigheter er det fordel å ha jevnaldrende å trene med, da de bidrar til modellering.

En av utfordringene med inkluderingen av elever med kroppslig uro er dersom deres atferd går utover andre elever. Noen kroppslig urolige elever kan vise aggressiv atferd som kan gå utover andre elevers trygghet og trivsel på skolen. Dette er et dilemma som er vanskelig å forholde seg til i skolen, fordi det finnes motstridende rettigheter. Eleven som har utfordringer med atferden, har som alle andre elever rett til å inkluderes i skolen og skal hjelpes innenfor det ordinære tilbudet og i ordinære klasser så langt det lar seg gjøre

(Kunnskapsdepartementet, 2017). På den andre siden har alle elever rett på et trygt psykososialt miljø i skolen der det er nulltoleranse mot krenking gjennom vold, mobbing, diskriminering og trakassering (Opplæringslova, 1998). Balansen om hvem sitt behov som er størst og hvem som skal tas hensyn til kan være svært utfordrende. På den ene siden må man hjelpe eleven med utfordringer med å kontrollere egen aggresjon eller andre utfordringer hen skulle ha. På den andre siden kan man ikke utsette andre elever for vold eller mobbing fra elevene som strever. I slike situasjoner kan det være nødvendig å ha et samarbeid med både

foreldrene til elevene det gjelder, samtidig som skolens ledelse er med på å støtte opp og vurdere håndteringen av situasjonen. Det finnes utallige muligheter for å forsøke å løse en slik situasjon, med blant annet klassebytter eller skolebytter. Dilemmaet er da igjen hvilken av elevene det skal gjelde. For eleven som strever kan et bytte av klasse eller skole igjen føre til en økning av uro og utagering fordi det blir store forandringer i miljøet. Samtidig kan det være vanskelig for eleven som er utsatt for vold eller mobbing å bytte miljø da det ikke er den eleven selv som har forårsaket situasjonen, og eleven allerede har havnet i en sårbar situasjon der behovet for ivaretagelse kan være større.

6 Avslutning

Jeg skal i dette kapittelet først oppsummere noen av poengene fra drøftingen. Deretter skal jeg gå tilbake til problemstillingen og gi en konklusjon ut fra de funnene, analysene og drøftingene som er gjort gjennom oppgaven. Helt til slutt skal jeg forsøke å se på hva som kan være veien videre fra denne studien i forhold til hva jeg mener kan være interessant å studere videre, basert på det jeg har funnet i studien.

6.1 Oppsummering

Det kommer frem i studien min at mange lærere er opptatt av å differensiere oppgavene for å tilpasse opplæringen for den enkelte. Gjennom differensierte oppgaver kan man legge oppgavene på et nivå som møter elevens forutsetninger og gir eleven mestring. For å lære noe nytt må nivået ligge innenfor elevens proksimale utviklingssone (Tetzchner, 2012). Det er over nivået av oppgaver de løser på forhånd, men som de med støtte og hjelp kan klare å mestre og som dermed fører til økt kunnskap. Det er videre viktig at elevene møter flere oppturer enn nedturen, noe som igjen påpeker at nivået på oppgavene må ligge på riktig nivå (Arnesen et al., 2014).

Alle mennesker søker sansemotorisk stimuli, og barn har vanskeligere enn voksne å overstyre dette behovet (Johannessen & Bakken, 2020). Dette oppnår man gjennom å gi elevene aktivitetspauser, noe også informantene var opptatt av. I tillegg til at vi alle har et behov for bevegelse, kan stimuli av sansene være hjelp til regulering av stresshormonsystemet og dermed være med å regulere elever inn i læringsvinduet sitt. Variasjon i skoledagen er også viktig, både ved å gi pauser og aktivitetspauser, men også med fag og læringsaktiviteter (Mitchell, 2014). Elever er forskjellige og med ulike behov, og det kan derfor være nyttig å gjøre individuelle tilpasninger og avtaler med elevene for å møte deres forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Elever som mottar spesialundervisning har utfordringer i skolen og trenger mer tilpasninger enn andre (Nordahl, 2017). Gjennom struktur og rutiner kan man skape bedre forutsigbarhet, som lærerne opplevde forebyggende i min studie. Forutsigbarhet kan forebygge en økt aktivisering i stressresponssystemet, som kan være med på å unngå for høy aktivisering hos elevene (Johannessen & Bakken, 2020). Det er også viktig at det skapes en sammenheng i elevenes skoledag (Nordahl, 2017). Denne sammenhengen må ivaretas for elevene som mottar spesialundervisning der lærer må sørge for et samarbeid med lærer som

gjennomfører spesialundervisningen for å finne gode metoder og tilpasninger i undervisningsopplegget slik at læringsstoffet henger sammen.

En lærer som klarer å gjøre gode tilpasninger til eleven er med å redusere behovet for ekstra tiltak (Nordahl, 2017). For å gjøre de gode tilpasningene bør lærer bli kjent med og skape en god relasjon til eleven. Gjennom relasjonen kan man finne elevens interesser, skape samarbeid med eleven om tilpasninger og lære seg å lese eleven. Blir man godt kjent med eleven og lærer seg å lese den kan man kanskje også lese når en tilpasning er på god eller når eleven er usikker på oppgaven eller hva som skal gjøres, noe som kan være effektivt og forebyggende. Elever som strever med kroppslig uro i skolen kan ha vansker med å regulere seg, og når elever skal få støtte i reguleringen er det en fordel å være med personer hen er trygg på (Johannessen & Bakken, 2020). Videre er relasjonen viktig for å bygge opp eleven. Elever som strever med kroppslig uro får oftere enn andre elever negativ oppmerksomhet (Drugli, 2013). Dette, i tillegg til at eleven strever med det faglige i skolen og mottar spesialundervisning, kan gjøre at eleven har et negativt selvbilde. Gjennom å sette søkelys på det eleven mestrer kan lærer være med å øke selvbildet, mestringsfølelsen og motivasjonen til eleven.

Det er en vanskelig balanse om oppmerksomheten i et klasserom med elever som mottar spesialundervisning og har utfordringer med kroppslig uro. Disse elevene kan kreve mye oppmerksomhet fra lærer både fordi lærer jobber ekstra med relasjonen, men også fordi det kreves ekstra tilpasninger (Nordahl, 2017). Det finnes også baksider ved denne oppmerksomheten, som at det kan gå på bekostning av de andre elevenes oppmerksomhet og klassemiljøet som helhet, i tillegg til at eleven med utfordringer kan bli ansett som en konkurrent for lærers oppmerksomhet fra andre elever. Dette peker videre på viktigheten av et godt klassemiljø for høy kvalitet på opplæringen (Mitchell, 2014). Gjennom et godt klassemiljø kan elevene skape forståelse og respekt for hverandre og hverandres ulikheter. Det gjør at man lettere kan tilpasse til den enkelte, og er viktig for prinsippet om inkludering og et raust skolemiljø. Det er i tillegg viktig å ta del i det sosiale fellesskapet. Den sosiale kompetansen til elever som har spesialpedagogisk vedtar der del av utfordringene er kroppslig uro varierer, men det kunne gjennom studien min virke som disse elevene ofte har utfordringer også i det sosiale. Det kan derfor være nyttig å jobbe med deres sosiale ferdigheter, blant annet gjennom det sosiale samspillet i klassen der man kan spille og leke med felles regler. Etter hvert som elevene blir eldre stilles det større forventninger til deres sosiale kompetanse, noe som peker på viktigheten av å jobbe med dette tidlig.

Et viktig prinsipp i den norske skolen er prinsippet om inkludering. Det er et prinsipp rettet mot de som av ulike grunner har spesialpedagogisk vedtak om at de skal høre til og være en del av en klasse. Elever skal i størst mulig grad få opplæringen sin innenfor klasserommets fellesskap, men kan likevel tas ut av den ordinære undervisningen i små perioder dersom formålet er tjent med det. Hvordan spesialundervisningen gjennomføres varierer i min studie, der noen har den inne i klasserommet, mens andre gjennomfører det utenfor. Det er fordeler og ulemper med begge deler, og stor forskjell på elevenes behov. Uavhengig av hvor spesialundervisningen gjennomføres bør det foregå et samarbeid mellom den som gjennomfører spesialundervisningen og læreren der de jobber for å skape sammenheng på opplæringen til eleven som mottar spesialundervisning (Haug, 2011)?. Dette er for å skape en relasjon mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen (Nilsen, 2016). Videre er det lærer sitt ansvar å sette seg godt nok inn i eleven IOP for å tilrettelegge på en god måte (Haug, 2015). Voksenstøtten i den ordinære undervisningen vil som regel være lavere enn i spesialundervisningen, og oppgavene eleven skal jobbe med må ligge på et nivå som er tilpasset voksenstøtten eleven har. Det kom frem i studien at spesialundervisning tar for seg nytt læringsstoff der nivået ligger i den proksimale utviklingssonen til eleven der voksenstøtten er nødvendig og tilgjengelig (Tetzchner, 2012). Videre gis eleven oppgaver på et nivå eleven kan mestre uten tett voksenoppfølging som hen tar med seg til den ordinære undervisningen og jobber med der. Dette skaper sammenheng og et felles løp, der det som jobbes med i spesialundervisningen jobbes med videre i det ordinære (Festøy & Haug, 2017).

6.2 Konklusjon

Problemstillingen jeg har prøvd å belyse i denne oppgaven har vært:

«Hvordan arbeider et utvalg lærere for å tilpasse opplæringen for elever med spesialpedagogisk vedtak der kroppslig uro er en del av utfordringene?»

Jeg har drøftet og belyst de ulike tilpasningene lærere gjør både generelt, i planleggingen og med hensyn til elevgruppen i studien. Jeg har også drøftet betydningen av relasjoner både mellom lærer og elev, men også klassemiljøet og elevens relasjoner til jevnaldrende. I tillegg har jeg sett på motivasjon og mestring da det er viktige faktorer for å trives og å lære. Til slutt har jeg forsøkt å sette lys på prinsippet om inkludering. For å kunne tilpasse opplæringen mener jeg at man må se på alle sidene av opplæringen, altså både spesialundervisning og ordinær undervisning, samt faglig og sosial opplæring.

Så, hvordan jobber egentlig mitt utvalg lærere for å tilpasse opplæringen for elever med spesialpedagogisk vedtak der kroppslig uro er en del av utfordringene?

I forhold til tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen ble det særlig pekt på differensierte oppgaver. Dette var for mange en helt naturlig del av det å drive undervisning og gjøres uavhengig av om elever i klassen mottar spesialundervisning eller ikke. Videre var informantene veldig opptatt av relasjoner, og det ble pekt på at relasjoner er viktigere jo mer elever strever i skolen. Det ble pekt på at relasjoner er viktig både for å tilpasse undervisningen til elevene, for å veilede atferd, og at det er viktig for både elevenes og din egen trivsel.

Det var splid i måten å organisere spesialundervisning på og samarbeidet som foregår mellom den som utfører spesialundervisning og kontaktlærer. Jeg har pekt på fordeler og ulemper med gjennomføring av spesialundervisningen både inne i klasserommet og utenfor. Når det gjelder samarbeidet virker det å ligge mye ansvar hos den som utfører spesialundervisningen. Selv om det er lærer som er ansvarlig for å sette seg inn i eleven IOP for å tilpasse undervisningen på en god måte, og det er pekt på at samarbeid skaper sammenheng, virker det som det er den som utfører spesialundervisningen som til slutt sitter med ansvaret å følge med på hva klassen jobber med. En informant fortalte om godt samarbeid i gjennomgang av sakkyndig vurdering, men de fleste andre fortalte om dette samarbeidet som et ansvar som primært lå hos den andre. Dette kan gjøre skillet mellom spesial og ordinær undervisning større.

6.3 Veien videre

Prinsippet om inkludering er sentralt. Alle elever skal ha tilhørighet og være en del av den ordinære skolen, selv om de har utfordringer av ulike slag. I dette ligger en tettere tilpasning og oppfølging av de elevene som strever. Inntrykket i dag er at skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er uklart for mange og det er ingen klare regler eller instruksjoner for hvordan spesialundervisning skal organiseres. Også samarbeidet og sammenhengen mellom spesialundervisning og ordinær undervisning virker uklar. Dette gjør at det vil være store variasjoner mellom hvordan de ulike skolene og kommunene løser dette.

Kroppslig uro og atferdsvansker opptrer flere ganger sammen. Elever med atferdsvansker strever ofte i det sosiale, med manglende sosiale ferdigheter. Dette skaper også utfordringer i forhold til inkluderingen og den sosiale tilhørigheten. Etter hvert som elevene blir eldre stilles det større krav til tolkning av mer komplekse sosiale koder, og uten hjelp kan det tenkes at disse elevene vil havne mer utenfor med alderen.

Det kunne være interessant å se mer på de ulike sidene av inkluderingsprinsippet og spesialundervisning. Både i forhold til arbeidet med de sosiale ferdighetene og hvilken effekt det har for elevenes deltakelse i fellesskapet og inkluderingen på større sikt. Også organiseringen i forhold til inkluderingsprinsippet er interessant, for det virker som alle måter å organisere opplæringen på har både fordeler og ulemper. Fordi vi alle har forskjellige forutsetninger og mål med utdanningen og livet, kan det være interessant å drøfte hva som skal være hensikten med både inkluderingen og opplæringen, særlig for de elevene som strever i skolen og aldri kan forvente noen akademisk karriere.

Referanser

- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte: Hele skolen med!* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen—En forståelsesmodell. I P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19–46). Fagbokforlaget.
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Dweck, C. S., Mangels, J. A., & Good, C. (2004). Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development. I D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Red.), *Motivational effects on attention, cognition, and performance* (s. 41–56). Routledge.
- Fallmyr, Ø. (2017). Relasjonsbygging i skolen. I *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen* (s. 35–55). Universitetsforlaget.
- Festøy, A. R. F., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I *Spesialundervisning innhold og funksjon* (s. 52–73). Samlaget.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle—Eit felles ansvar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 129–140.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kronikk*, 1, 1–14.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. I D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Red.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual*

- functioning and development* (s. 89–115). Taylor & Francis Group.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/hivolda-ebooks/detail.action?docID=234244>
- Johannessen, K. N., & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro: Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic, 41*(4), 218–227.
<https://doi.org/10.1177/10534512060410040401>
- Mitchell, D. (2014). Strategy 25: Inclusive education. I *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (Second edition, s. 298–315). Routledge.
- Nilsen, S. (2016). Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education, 21*(2), 205–217.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193564>
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning innhald og funksjon* (s. 350–367). Samlaget.
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review, 7*(3), 177–197.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforl.
- Tetzchner, S. von. (2012). *Utviklingspsykologi*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.

Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg I	Godkjenning NSD.....	II
Vedlegg II	Informasjonsskriv.....	IV
Vedlegg III	Intervjuguide.....	V

Vedlegg I

[Meldeskjema](#) / [Kroppslig urolige elever med spesialpedagogisk vedtak](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

419286

Prosjekttittel

Kroppslig urolige elever med spesialpedagogisk vedtak

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Anne Randi Fagerlid Festøy

Student

Tuva Harket Bakke

Prosjektperiode

03.01.2022 - 04.07.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
06.01.2022	Standard

Kommentar

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 med vedlegg den 06.01.2022.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til ca. 04.07.2022.

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.

TAUSHETSPLIKT

Deltagere i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Vi legger til grunn av bruk av databehandler oppfyller kravene i art. 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

” kroppslig urolige elever med spesialpedagogisk vedtak ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærer tilrettelegger og imøtekommer elever med spesialpedagogisk vedtak der kroppslig uro er en del av vanskebildet. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å undersøke lærers praksis og tanker rundt organiseringen for elever med spesialpedagogisk vedtak der kroppslig uro er en del av vanskebildet. Jeg ønsker å intervju 5 kontaktlærere som har erfaring på området for å høre hvordan de tilrettelegger og legger opp det ordinære undervisningstilbudet for disse elevene. Studien inngår som en del av en masteroppgave i spesialpedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen i Volda.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har fått kontaktopplysningene dine fra din kollega og min medstudent.

Du får spørsmål om å delta fordi du er kontaktlærer på mellomtrinnet og fordi du har erfaring med elever som har spesialpedagogisk vedtak der en del av vanskebildet er kroppslig uro.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre et intervju, enten fysisk eller over videosamtale der jeg vil benytte lydopptak for å kunne transkribere og gjengi intervjuet så korrekt som mulig. Lydopptaket gjøres med diktafon og lagres i NSDs database for trygg lagring. Intervjuet vil ta ca 30 minutter. Jeg vil stille spørsmål om din organisering av ordinær undervisning og tankene rundt dette. Det er hensynet rundt elever med spesialpedagogisk vedtak jeg ønsker mer kunnskap om.

Studien vil ikke ha noen påvirkning for deg utover den tiden intervjuet og eventuell oppfølging i etterkant tar.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Student/forsker og veileder ved Høgskulen i Volda vil ha tilgang
- All informasjon lagres i NSDs databaser for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang

Deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Dersom oppgaven blir publisert, er du «kamouflert» både geografisk og navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2022. Da slettes alle opptak og personopplysninger.

Intervjuguide

Bakgrunn

Hva slags utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilke årstrinn har du primært jobbet på?

Har du jobbet på samme skole hele tiden eller på flere skoler?

Hva mener du er viktig som klasseleder i din klasse? Har du en filosofi eller et område du synes er ekstra viktig?

Planlegging og tilpasning

Hvordan jobber du med å planlegge og forberede undervisning?

- Hva er fremgangen i planleggingen av undervisningen?
- Jobber du sammen med noen i planleggingen?
- Gjør du noen spesielle valg for å ta hensyn til enkeltelever?

Opgaven min handler jo om hvordan lærer møter elever med spesialpedagogisk vedtak der kroppslig uro er en del av utfordringene. Med kroppslig uro mener jeg da at eleven ofte har vansker for å sitte i ro, noen fikler ofte med ting, og vandrer.

Nå vil jeg at du tenker tilbake til de gangene du har hatt elever med spesialpedagogisk vedtak der en del av utfordringene var kroppslig uro.

Gjorde du noen andre vurderinger eller valg når du planla undervisningen?

Har du noen triks eller metoder du opplever har fungert for de urolige elevene?

Mestring og motivasjon

Hvordan legger du til rette for at barn med kroppslig uro som utfordring skal oppleve mestring?

- Hvilke lærings situasjoner opplever du som best for deres mestringsopplevelse?

Hvordan jobber du for å styrke elever med kroppslig uro som utfordring sin motivasjon?

Hvordan opplever du at elever som har utfordringer med kroppslig uro klarer seg sosialt? Gjør du noe for å styrke eller hjelpe de med det sosiale?

- Opplever du at deres sosiale kompetanse påvirker det faglige?

Hvordan opplever du sammenhengen mellom spesialundervisning og ordinær undervisning?

- Er det noe du savner eller kunne tenke deg var annerledes for å bedre tilbudet for elevene og lærerne?

Oppsummering

Hva mener du er viktigst for lærer i møte med elever som strever med kroppslig uro?

Hvordan kan man best legge til rette for mestring, motivasjon og læring for disse elevene?

Avsluttende kommentar?