



**Mangfold i klasserommet**  
*- berikelse og utfordring*

En kvalitativ undersøkelse om elevmangfold i skolen og krav til  
lærerens kompetanse for å møte dette

Ane Rebekka Solberg

Ped – 3901

*Masteroppgave i spesialpedagogikk*  
*Institutt for pedagogikk og lærerutdanning*  
*Det samfunnsvitenskapelige fakultet*  
*Universitetet i Tromsø*  
*Våren 2009*



---

## Sammendrag

Mastergraden i spesialpedagogikk har jeg tatt fordi jeg ønsket å lære mer før jeg skal begynne å arbeide for fullt som lærer. Jeg har alltid hatt interesse for pedagogikk og spesialpedagogikk, og etter endt allmennlærerutdanning gikk jeg derfor videre til masterutdanning i spesialpedagogikk. Jeg har hele tiden hatt lyst til å skrive noe som omhandler eget felt. Dette fordi tanken bak utdannelsen var at jeg skulle bli en bedre lærer. Det ble derfor naturlig for meg å velge et emne som omhandler skolehverdagen. Jeg hadde erfaring som vikarlærer og jeg opplevde at mangfoldet i elevgruppen var stor, større enn jeg var forberedt på. Dette mangfoldet rommer mange forskjellige elever med ulike bakgrunn, kultur, evner, motivasjon osv, og læreren plikter å gi alle elever tilpasset opplæring. Jeg opplevde at spesialpedagogikk også er nyttig kunnskap å ha for en klasselærer. Blant annet fordi den inkluderende skole nettopp skal romme alle barn, også de med spesielle behov. Som vikarlærer opplevde jeg noen av barna som veldig krevende, og jeg fikk ofte dårlig samvittighet fordi jeg ikke følte jeg klarte å gi de andre barna den oppmerksomheten de hadde krav på. Jeg bestemte meg derfor for å undersøke dette temaet, og endte opp med denne problemstillingen: *Fellesskap versus individ: Hvordan påvirker mangfoldet i klassen elevenes rett til tilpasset opplæring, og hvilke krav til kompetanse stiller dette til læreren?* Jeg har i denne forbindelse sett på skolehistorie og forskning om den inkluderende skole, tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt tatt utgangspunkt i noen pedagogiske og spesialpedagogiske problemområder som kan finnes i en skoleklasse.

For å finne svar på dette kontaktet jeg en lærer ved en av skolene jeg hadde arbeidet som vikar. Hun sa seg villig til å delta i undersøkelsen, hvis rektor og foreldre samtykket. Jeg har derfor gjort en kvalitativ casestudie av læreren og hennes klasse, hvor jeg har benyttet meg av observasjon og intervju som metode. Observasjonene er gjort av klassen, mens intervjuet er gjort med lærer. Materialet fra observasjonene er først og fremst benyttet til å beskrive mangfoldet i klassen. Intervjuet med lærer, samt observasjoner, er benyttet for å finne svar på hvordan elevenes rett til tilpasset opplæring blir påvirket av mangfoldet i klassen. Både beskrivelsen av mangfoldet, samt dette mangfoldets påvirkning på den tilpassete opplæringen, er brukt som grunnlag i siste del som omhandler lærerens kompetanse. Her snakker jeg ikke om kompetansen hos undersøkelsens lærer, men mer generelt om hva en

lærer bør inneha av kompetanse for å møte mangfoldet, her eksemplifisert ved mangfoldet i undersøkelsesklassen.

I undersøkelsen kom jeg fram til at mangfoldet i klassen var stort, noe som også samsvarer med andre undersøkelser. For å beskrive dette mangfoldet valgte jeg og se på faglig variasjon, emosjonell variasjon og sosial variasjon blant elevene. Jeg fant også ut at det var stor forskjell blant guttene og jentene i forhold til muntlig aktivitet under samling, og deltagelse i ”forstyrrende situasjoner”. Videre kom jeg fram til at stor elevvariasjon kan være både positivt og negativt for elevgruppen, og at mye avhenger av lærerens evne til å trekke fram det positive med mangfold. For å kunne beherske stor elevvariasjon kreves en allsidig kunnskap, og også spesialpedagogisk kompetanse. En lærer vil i løpet av sin lærerkarriere møte flere elever som har spesialpedagogiske behov, både gjennom hele skolegangen, men også bare i perioder. Jeg konkluderer derfor med at med mangfoldet som finnes i norsk skole, hvor alle skal være inkludert, også er behov for spesialpedagogisk kompetanse i en allmennlærers utdanning.

## Forord

Mastergraden i spesialpedagogikk har jeg tatt fordi jeg ønsket å lære mer før jeg bega meg ut i yrkeslivet som lærer. Det føler jeg at jeg har oppnådd. Det er mange som har bidratt til at målet nå er nådd.

Denne oppgaven ville ikke blitt gjennomført hvis ikke rektor, lærer og klassen hadde gitt rom for en utenforstående i klasserommet. Jeg synes det er et viktig bidrag for å gi andre mulighet til å ta del i det som skjer i skolen. Tusen takk for at dere har tatt i mot meg, og spesielt takk til lærer som har vært engasjert og gitt meg lyst til å fortsette!

Jeg har opplevd at det er viktig med et godt studiemiljø når man jobber selvstendig med en så stor oppgave. Det er godt å kunne diskutere problemer og utfordringer med andre som står i samme situasjon, og noen ganger et det akkurat det man trenger for å komme seg videre. Det sosiale miljøet har i tillegg bidratt til at det har vært trivelig å tilbringe tid på lesesalen, noe som selvfølgelig har gjort alt lettere. En spesiell stor takk til Marit for korrekturlesing – til høsten er det min tur til å lese din oppgave, jeg gleder meg! Takker også til veileder, Tor Vidar Eilerstsen, for strukturert veiledning.

Begge mine foreldre har vært engasjert i oppgaven fra starten. En fordel som kommer med å velge samme yrke som sitt opphav. Tusen takk for god oppmuntring, støtte og veiledning, jeg setter uendelig stor pris på dere og deres innspill. Men det er nok ikke siste gang det blir telefonsamtaler rundt dette temaet. Regner med det vil være like aktuelt når jeg kommer meg ut i arbeid som lærer!

Til slutt vil jeg takke David fordi du er så tålmodig, snill og ikke minst: flink til å lage mat! Denne masteroppgaven ville ikke blitt den samme uten måltid servert og laget av deg. En glad og mett student kan klare det meste! ☺

Ane Rebekka Solberg



---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INTRODUKSJON .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING .....</b>	<b>11</b>
<i>1.2.1 Erfaringsbasert forankring.....</i>	<i>11</i>
<i>1.2.2 Skolepolitisk og forskningsmessig forankring .....</i>	<i>13</i>
<b>1.3 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING .....</b>	<b>14</b>
<i>1.3.1 Problemstilling .....</i>	<i>14</i>
<i>1.3.2 Presisering av analyseenhet.....</i>	<i>15</i>
<b>1.4 BAKGRUNN FOR METODISKE VALG OG ARBEIDSPROSESS .....</b>	<b>16</b>
<b>2. VEIEN MOT TILPASSET OPPLÆRING.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 NORSK SKOLE – DEN INKLUDERENDE SKOLE.....</b>	<b>19</b>
<b>2.3 TILPASSET OPPLÆRING .....</b>	<b>20</b>
<b>2.5 FLYTENDE OVERGANGER .....</b>	<b>24</b>
<b>3. PEDAGOGISKE OG SPESIALPEDAGOGISKE UTFORDRINGER .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 LÆRERENS KOMPETANSE .....</b>	<b>27</b>
<i>3.2.1 Gutter og jenter i skolen.....</i>	<i>28</i>
<i>3.2.2 Sosial kompetanse .....</i>	<i>29</i>
<i>3.2.3 Atferdsproblemer.....</i>	<i>30</i>
<i>3.2.4 AD/HD.....</i>	<i>33</i>
<i>3.2.5 Lese- og skrivevansker .....</i>	<i>34</i>

---

3.2.6 Autisme .....	34
<b>4. METODISKE OVERVEIELSER.....</b>	<b>37</b>
4.2 METODISK TILNÆRMING .....	37
4.3 CASESTUDIE.....	37
4.4 GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN .....	38
4.4.1 Observasjon.....	38
4.4.2 Intervju.....	40
4.4 GJENNOMFØRING AV ANALYSE.....	41
4.4.1 Observasjon.....	41
4.4.2 Intervju.....	42
4.6 ETISKE BETRAKTNINGER .....	44
<b>5. PRESENTASJON AV CASE OG DATAMATERIALE .....</b>	<b>45</b>
5.2 PRESENTASJON AV CASE .....	45
5.2.1 Skolen.....	45
5.2.2 Klasserommet.....	45
5.2.3 Klassen.....	46
5.2.4 Organisering av skoledagen .....	46
5.3 KLASSEPORTRETT .....	47
5.3.1 Faglig variasjon.....	47
5.3.2 Emosjonell variasjon .....	48
5.3.3 Sosial variasjon .....	50
5.4 FRA PORTRETT TIL HANDLING.....	52
5.4.1 Samling .....	52
5.4.2 I arbeidsøkt .....	54



---

<b>5.5 MANGFOLD I KLASSEN – OPPSUMMERING .....</b>	<b>57</b>
<b>6. DISKUSJON OG TOLKING .....</b>	<b>59</b>
<b>6.2 HVORDAN PÅVIRKER MANGFOLDET DEN ENKELTES RETT TIL TPO? .....</b>	<b>59</b>
6.2.1 <i>Faglig variasjon .....</i>	<i>59</i>
6.2.2 <i>Emosjonell variasjon .....</i>	<i>62</i>
6.2.3 <i>Sosial variasjon .....</i>	<i>64</i>
<b>6.3 HVILKE KRAV TIL KOMPETANSE KREVER DETTE AV LÆREREN? .....</b>	<b>67</b>
6.3.1 <i>Gutter og jenter i skolen .....</i>	<i>68</i>
6.3.2 <i>Sosial kompetanse .....</i>	<i>69</i>
6.3.3 <i>Atferdsvansker .....</i>	<i>71</i>
6.3.4 <i>AD/HD .....</i>	<i>73</i>
6.3.5 <i>Lese- og skrivevansker .....</i>	<i>74</i>
6.3.6 <i>Autisme .....</i>	<i>75</i>
6.3.7 <i>Lærerens kompetanse – oppsummering .....</i>	<i>77</i>
<b>7. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG OPPSUMMERING .....</b>	<b>79</b>
7.1 <i>MANGFOLD I SKOLEN .....</i>	<i>79</i>
7.2 <i>DEN ENKELTES RETT TIL TILPASSET OPPLÆRING .....</i>	<i>80</i>
7.3 <i>LÆRERENS KOMPETANSE .....</i>	<i>81</i>
7.4 <i>VEIEN VIDERE .....</i>	<i>82</i>
<b>LITTERATURLISTE: .....</b>	<b>83</b>
<b>VEDLEGG 1 .....</b>	<b>89</b>
<b>VEDLEGG 2 .....</b>	<b>91</b>
<b>VEDLEGG 3 .....</b>	<b>93</b>



## 1. INTRODUKSJON

I et pluralistisk samfunn, som også det norske samfunnet har blitt, er "Den norske grunnskolen" et felles referansepunkt for alle innbyggere i dette landet. Alle har erfaring fra skolen og det er med bakgrunn i disse erfaringene den offentlige debatten om skole, lærere, læreplaner, elever og oppførsel føres. Dette gjør at debatten spriker i alle retninger, og alle hevder at sin egen erfaring er den mest korrekte. I skolen finner vi alle slags personligheter representert, alle med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger, elevmangfoldet er stort. Dette mangfoldet fascinerer meg. Min bakgrunn som lærer har også vist meg at mangfoldet kan være både inspirerende og utfordrende. Dette krever at de ansatte i skolen innehar en grundig og allsidig kompetanse, og dette er noe jeg ønsker å studere nærmere. Min erfaring fra skolen er som elev, lærerstudent og vikarlærer gjennom min studietid. Mine personlige erfaringer og tanker fra denne tiden er utgangspunktet for oppgavens tema og problemstilling. Jeg ønsker her å presentere mine erfaringsbaserte tanker bak det å være lærer for et mangfold av elever. Deretter vil jeg presentere noen skolepolitiske og forskningsbaserte argumenter som motiverte og inspirerte, samt overbeviste meg om at temaet er svært viktig – for elever, foresatte, ansatte i skolen og samfunnet generelt.

### 1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

#### 1.2.1 Erfaringsbasert forankring

Lenge hadde jeg en formening om hva min mastergradsoppgave skulle dreie seg om. Likevel var det vanskelig å spesifisere det og få alle tankene mine ned på papiret. Refleksjoner rundt det å jobbe som lærer ble nødvendigvis mer aktuelt etter at jeg ble ferdig med allmennlærerutdanninga og begynte å jobbe som lærervikar ved siden av videre studier. I denne perioden begynte jeg å tenke over læreryrket og lærerrollen på en annen måte enn jeg hadde gjort som student. Jeg opplevde at variasjonen i elevenes personlighet og oppførsel utfordret meg som lærer. I grunnutdanninga fra lærerhøgskolen hadde jeg fordypning i spesialpedagogikk, og jeg hadde også startet på masterstudiet i samme fag. Jeg opplevde at spesialpedagogikk var et fag som var viktig for meg – også i den ordinære undervisninga. Selv om jeg trivdes i jobben som lærervikar, satt jeg ofte igjen med en følelse av at jeg ikke

strakk til. Elevene i klassen var så forskjellige og det skjedde så mye på en gang. Ofte var det konflikter eller uroligheter som tok all min oppmerksomhet, og jeg følte at dette gikk utover de elevene som ikke deltok i disse urolighetene. Jeg var selvfølgelig klar over at det å være lærer ikke er noen lett jobb, men at det skulle være så vanskelig å få til en tilfredsstillende undervisning for alle, opplevde jeg som et problem. Jeg følte at det var de samme elevene som gang på gang tok oppmerksomheten min, og at det var de samme elevene som måtte sitte og vente på at det skulle bli ro i klassen eller på å få hjelp. Dette var noe som gikk igjen i de fleste klassene jeg var innom. Jeg begynte å tenke over begrepet tilpasset opplæring som jeg hadde lært så mye om på lærerskolen. I teorien skal det være mulig å finne en balanse mellom fokus på individet og fokus på fellesskapet i klassen, men i praksis begynte jeg å tenke over om dette er mulig. Noen elever krever og tar mer oppmerksomhet enn andre. Hvordan vil det være mulig å gi alle tilpasset opplæring når man må bruke mye av tiden i klassen på noen få elever?

Fra min tid på skolen på tidlig 90-tall, husker jeg at noen av elevene i klassen ble tatt ut noen timer i uka. Dette er i samsvar med undersøkelser som tyder på at det fortsatt er utstrakt bruk av segregerende tiltak i den ordinære skolen (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl, 2007). Dette har blitt kritisert opp gjennom årene og det er et ønske at denne praksisen skal bli mindre brukt. Skolen skal være inkluderende og ikke ekskluderende. Jeg opplevde likevel, og til tross for mitt menneskesyn, at jeg som lærer ofte ønsket at noen av elevene kunne få undervisning utenfor klasserommet. Dette var elever som jeg brukte mye tid på å roe ned, og som jeg opplevde som uromomenter i klassen. Denne tanken skremte meg, for det er ikke en slik lærer jeg vil være. Jeg er glad i mangfold og mener at alle har godt av å være i et fellesskap hvor hver elev er representert med mange ulike svakheter og styrker.

Alle disse refleksjonene førte fram til et ønske om å se nærmere på de to sentrale rettighetene i norsk skole; tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette fant jeg ut at var begreper som ble oppfattet vidt forskjellig og som også blir praktisert forskjellig. At bedre tilpasset opplæring skulle føre til mindre behov for spesialundervisning, har vært tanken til sentrale og lokale skolemyndigheter. Samtidig opplevde jeg at kravet om tilpasset opplæring, en opplæring tilpasset hver enkelt elevs evner og forutsetninger, var alt for ambisiøst for en allmennlærer i en ordinær klasse. Det ble dermed et urealistisk mål. Det er viktig med høye

---

mål, men disse må ikke gå utover en yrkesgruppe sin tro på at de gjør jobben sin så godt de kan. Med dette som utgangspunkt begynte jeg å søke litteratur og tenke over hvordan jeg skulle gripe dette an i min mastergradsoppgave.

### 1.2.2 Skolepolitisk og forskningsmessig forankring

Det finnes mye forskning på skole i Norge, men Otto Laurits Fuglestad (2007) hevder i si bok "Tett på praksis", at det er behov for flere konkrete og empirinære studier av livet i skolen og på klasserommene. Dette for å utjevne den ubalansen som er mellom mål og intensjoner i den konkrete virkeligheten i skolen. Her vil jeg presentere noe av den forskningen som jeg har brukt som grunnlag for undersøkelsen, samt et kort skolepolitisk overblikk. En grundigere presentasjon av forskning og historikk vil komme senere.

Norge har gjennom mange år vært opptatt av tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle. Vi har derfor meget lange tradisjoner for at skolen skal være med å utjevne sosiale ulikheter i samfunnet. I den senere tid har dette fokuset økt, da først og fremst i forhold til retten til tilpasset opplæring (TPO) (Ekeberg & Holmberg, 2004). I læreplanverket Kunnskapsløftet som kom i 2006 (Undervisnings- og forskningsdepartementet (UFD), 2005), ble TPO gitt en større rolle enn i foregående læreplanverk. Denne rettigheten dreier seg om et samspill mellom individuell tilpasning og hensyn til fellesskapet. Samtidig ble det etter St.mld. nr. 30: "Kultur for læring" (UFD, 2003b) som var grunnlaget for Kunnskapsløftet, et siktemål at bedre TPO skal bidra til at spesialundervisning er nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet har vært.

I en rapport, som er en forundersøkelse om tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet, kommer det fram at lærerne ved undersøkelsesskolene bare er middels fornøyd med hvordan egen undervisning samsvarer med intensjonene når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2008). Når barn begynner på skolen er det mye nytt de skal lære seg, både i forhold til det faglige og det sosiale. Å være lærer er en utfordring både når det gjelder å lære bort fagstoff, men også når det gjelder oppdragerrollen. En lærer bruker mye tid på å lære elevene sosial kompetanse, og dette tar både tid og krefter (Haug, 2006). Læreren vil, uansett i hvilken skole hun arbeider,

møte et mangfold av elever og det vil være store individuelle forskjeller på hvilke behov de har, både faglig men også sosialt. Ikke alltid vil intensjonen om tilpasset opplæring for alle elever kjennes mulig å følge opp i skolehverdagen, og den ordinære undervisninga har hatt problemer med å møte mangfoldet blant elevene. Dette har enkelte plasser ført til økt behov for spesialundervisning. Det har derfor vært stilt spørsmål om det er mulig å gi likeverdig og tilpasset opplæring slik skolen er i dag (Nilsen, 2001).

Peder Haug (2003) skriver i boka "Men de er jo så forskjellige" at vi må erkjenne at innføringen av tilpasset opplæring og inkludering har skjedd, men at praktiseringen av dette fortsatt ikke er på plass. Videre skriver han også at klasserommet og virksomheten der, har vært for usynlig både i pedagogikken, faglitteraturen, i debatten og i utdanningspolitikken. Det er møtet mellom barn og skole, barn og lærer, barn og lærestoff, barn og barn som tross alt er det viktigste i skolen (Haug, 2003). Dette vil være utgangspunktet for min undersøkelse.

## 1.3 Presentasjon av problemstilling

### 1.3.1 Problemstilling

På bakgrunn av det foregående kom jeg fram til følgende arbeidstittel på prosjektet mitt: *Mangfold i klasserommet – berikelse og utfordring*. Arbeidstittelen og de tankene jeg hadde gjort meg rundt temaet førte meg fram til denne problemstillinga:

*Felleskap versus individ: Hvordan påvirker mangfoldet i klassen elevenes rett til tilpasset opplæring, og hvilke krav til kompetanse stiller dette til læreren?*

Problemstillinga er todelt:

**Del 1:** Først er jeg ute etter å se hvordan mangfoldet kan påvirke den enkeltes rett til tilpasset opplæring. Retten til tilpasset opplæring er i teorien den samme uansett hvor man er, men

---

hvordan den blir gjennomført i praksis avhenger av mange faktorer. Tilpasset opplæring kjennetegnes i følge Håstein og Werner (2003) av tre ulike områder:

- 1) at eleven lærer i tråd med de mål som er fastsatt i planen
- 2) at eleven utvikler seg som person
- 3) at eleven erfarer sosialt fellesskap med medelever.

**Del 2:** Til slutt ønsker jeg å drøfte hvilke krav til kompetanse dette mangfoldet og den enkeltes rett til tilpasset opplæring krever av læreren. De ulike kompetanseområdene som vil bli diskutert er valgt ut på bakgrunn av de pedagogiske og spesialpedagogiske fagområdene som finnes i klassen. Her vil det ikke være kompetansen hos undersøkelsens lærer som er i fokus, men kompetansen hos den generelle allmennlæreren. Her er kompetansen eksemplifisert gjennom mangfoldet i undersøkelsesklassen.

Jeg innleder problemstillinga ved å skrive fellesskap versus individ. Dette gjør jeg fordi forholdet mellom individ og fellesskap i klassen er sentralt i forhold til hvordan man som lærer behersker å drive tilpasset opplæring innenfor klassens rammer. Peder Haug (2004) skriver i en artikkel at læreplanen er tvetydig i sin bruk av disse to sentrale begrepene. Individ og fellesskap er like sentrale i læreplanen, men de er også motstridende begreper. Haug stiller seg derfor spørsmålet om hvor langt man kan gå når det gjelder å ta individuelle hensyn innenfor fellesskapet (Haug, 2004). Å få læring hos individet til å skje i et samspill med fellesskapet er ofte en utfordring for læreren og dette er derfor grunntanken bak problemstillinga.

### 1.3.2 Presisering av analyseenhet

Her ønsker jeg å komme med en nøyaktig beskrivelse av det fenomenet jeg skal undersøke. Dette er viktig for å avgrense oppgaven som ved første øyekast kan virke veldig stor og omfattende.

Analyseenheten i undersøkelsen er mangfoldet i en spesifikk klasse. Denne klassen er en av to parallellklasser i 2. trinn på en stor skole i en stor kommune. Det er stor variasjon i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter, noe som vil påvirke deres rolle i klassen. I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) "Læreren: rollen og utdanningen" beskrives

elevene som "en mangfoldig sammensatt gruppe faglig, emosjonelt og sosialt" (Kunnskapsdepartementet (KD), 2009:11). I min oppgave vil jeg gå dypere inn i klassens indre liv for å studere faglig variasjon, emosjonell variasjon og sosial variasjon blant elevene i klassen.

Elevene har jeg primært studert innenfor klasserommets rammer, og til dels på vei inn og ut av klasserommet. Jeg har kun studert de innenfor den tidsrammen hvor de er elever i undervisningssituasjon – ikke i skolefritidsordning, heller ikke i friminuttene. Klassen ble observert før jul og like etter jul det skoleåret de gikk i 2. klasse. Jeg har forsøkt å se på klassen som en gruppe av individer som sammen danner et klassefelleskap. Jeg prøver ikke å se på klassen fra elevenes ståsted, men heller fra en utenforståendes (observatørens) ståsted. På den måten har jeg ikke fått med meg alt som skjer i klasserommet samtidig, det var heller ikke min intensjon. Jeg, som en utenforstående observatør, har forsøkt å fange klassens liv slik som jeg opplevde det. For å kunne beskrive mangfoldet i klassen har jeg også intervjuet klasselæreren. Læreren sitter med opplysninger om klassen som jeg ikke kunne oppfatte ved hjelp av observasjon. En del beskrivelser av mangfoldet har jeg vært avhengig av lærer for å få vite noe om, og hun har også bidratt med hennes syn på hvordan dette mangfoldet påvirker den enkeltes rett til tilpasset opplæring.

## **1.4 Bakgrunn for metodiske valg og arbeidsprosess**

Her ønsker jeg å komme med en kort redegjørelse for mine metodiske valg og arbeidsprosessen i undersøkelsen. Dette vil jeg gjøre ved å fortelle om designvalg, valg av datainnsamlingsmetode, analysemetode, faglig og teoretisk tilnærming, samt en kort presentasjon av aktuell litteratur. Jeg vil komme tilbake til refleksjoner rundt datainnsamling og analysen senere.

Jeg har benyttet meg av kvalitativ tilnærming for å få svar på min problemstilling. En eksplorerende kasusstudie ble valgt som design. En slik studie benytter seg av alle mulige informasjonskilder og jeg som forsker benytter meg av de datainnsamlingsmetodene jeg finner passende og praktisk (Postholm, 2005). Denne type studie utmerker seg ved at undersøkelsen utvikler seg underveis (Ramian, 2007). For å finne svar på min problemstilling kom jeg fram til at jeg burde benytte meg av observasjon og intervju som



---

datainnsamlingsmetode. Observasjon av klassen var min hovedkilde, men siden det ikke ville gi meg tilstrekkelig informasjon til å svare på forskningsspørsmålene, benyttet jeg meg også av intervju. Læreren er eneste informasjonskilde i intervjuet, og dette vil bli brukt til å utdype mine egne observasjoner, samt gi henne mulighet til å beskrive sin opplevelse av klassen. Ideelt sett hadde jeg ønsket å bruke flere datainnsamlingsmetoder. Det kunne for eksempel være interessant å høre elevenes syn på klassen og på hvordan det er å være elev i klassen. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt de metodene som jeg mente kunne gi meg best svar på forskningsspørsmålene ut fra mine rammebetingelser.

Analyse av materialet i en kvalitativ undersøkelse begynner med den første observasjonen (Postholm, 2005). Man vurderer underveis hva som er mest interessant og fokuserer på dette. Siden jeg skulle beskrive mangfoldet i klassen valgte jeg å se på observasjonene i forhold til å fange bredden og heterogeniteten blant elevene i klassen. Jeg begynte observasjonsprosessen med et vidt utgangspunkt. Alt skulle med. Etter hvert var det enkelte hendelser i klasserommet som fanget min oppmerksomhet. Jeg valgte derfor å dele opp mine observasjoner i to arenaer. De som foregikk under muntlige samlinger, og de som foregikk i arbeidssituasjoner. De muntlige samlingene viste en klar forskjell på muntlig aktivitet i forhold til kjønn, og jeg undersøkte dette nærmere ved å føre kvantitative observasjoner i disse situasjonene. En annen ting som jeg fort ble oppmerksom på, var at de som deltok i det jeg definerer som forstyrrende situasjoner ofte var de samme. Også her var det stor forskjell mellom kjønnene. Jeg har derfor valgt ut dette når jeg senere skal presentere mitt datamateriale. Videre har jeg forsøkt å finne observasjoner i datamaterialet som kan være med på å beskrive mangfoldet i forhold til variasjoner faglig, emosjonelt og sosialt blant elevene, og hvordan dette mangfoldet påvirker den enkelte elevs rett til tilpasset opplæring. Til slutt har jeg sett på hvilke krav til kompetanse dette mangfoldet krever av læreren.

Teori i kvalitativ forskning skal i følge Strauss og Corbin (1990) referert i Vedeler (2000) ikke påføres data, men heller fremgå av data. Teori om pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer (kap.3) ble derfor bestemt etter at datainnsamlingen fant sted, basert på de funnene som ble gjort i klassen. Teori presentert i kapittel 2 ble først og fremst studert på forhånd. Det er gjort ganske mye forskning på tilpasset opplæring i Norge, og det er mye stoff å velge i. Det kommer stadig nye rapporter om forholdene i norsk skole, da dette er et tema som veldig mange er engasjerte i, både i fagmiljøet og i den politiske debatten. I denne

undersøkelsen har jeg stort sett benyttet meg av forskning og historikk om skole, tilpasset opplæring og spesialpedagogikk. Videre har jeg også sett på forskning rundt lærerens kompetanse og utvalgte pedagogiske- og spesialpedagogiske emner. Styringsdokument som lovverk, læreplanverk og stortingsmeldinger er også benyttet.

---

## 2. VEIEN MOT TILPASSET OPPLÆRING

Hvordan et lands skolesystem er organisert er ikke uavhengig av landets politiske historie og samfunn forøvrig. Det vil derfor være viktig å se på den norske skolens historie når man senere skal se på hvordan skolen er i dag. Norsk skolehistorie hjelper oss å forstå hvorfor tilpasset opplæring etter hvert har blitt et så viktig begrep i skolen. Jeg vil her skrive kort om den inkluderende skole og veien mot tilpasset opplæring og spesialundervisning. Underveis vil jeg også bruke litt plass til å avklare hva man legger i begrepene i dag.

### 2.2 Norsk skole – den inkluderende skole

Norsk skole er styrt av statlig bestemte læreplaner. Opp gjennom tidene har vi hatt flere ulike læreplaner som har lagt vekt på ulike ting. I dag er den norske skole styrt av læreplanverket Kunnskapsløftet som ble igangsatt høsten 2006. Denne nye læreplanen ble utarbeidet i den borgerlige samarbeidsregjeringen (Bondevik II) som styrte fra 2001-2005. Planen skulle vise seg å være en dreining bort fra den sosialdemokratiske skoletanken som hadde preget Norge siden 2. verdenskrig (Aasen, 2007).

Allerede i 1739 ble den første loven om en skole for alle vedtatt i Norge, og ved slutten av 1880-tallet ble tanken om "enhetsskolen"- "en skole for det hele folk" utviklet (Markussen et al., 2007). Begrepet "alle" har likevel vist seg å være et nokså tøyelig begrep. Enkelte grupper ble ekskludert av dette ordinære skolesystemet. Noen ble tilbudt å gå på spesialskoler, mens de som ble sett på som ikke opplæringsdyktig ikke fikk noe skoletilbud (Haug, 1999). Dette parallellskolesystemet vedvarte lenge, før man på slutten av 1960-tallet begynte å jobbe med å slå sammen de to lovene, spesialskoleloven og grunnskoleloven. I 1975 var de nødvendige vedtakene fattet (Sjøvoll, 2009), og i dag skal begrepet "alle" romme alle. Alle elever i skolen har rett til likeverdig opplæring i et inkluderende læringsmiljø, uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn (UFD, 2005). På tross av dette hevdes det, at man fortsatt strever med å få enkelte grupper inkludert i dagens skolesystem (Bachmann & Haug, 2007).

Alle i norsk skole har i utgangspunktet rett til en skoleplass i nærmiljøet. Denne retten ble lovfestet i 1987, da i form av begrepet integrering. Skolen skal i dag være tilpasset alle elever, uansett opplærings- og tilretteleggingsbehov (Ekeberg & Holmberg, 2004). Selve inkluderingsbegrepet opptrådte ikke i norske styringsdokumenter før 1997, da det ganske ubemerket erstattet det gamle integreringsbegrepet. I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (Kirke-, undervisning- og forskningsdepartementet (KUF), 1996) ble det slått fast at den norske skolen skulle være inkluderende i forhold til mangfoldet i elevgruppa og med tanke på kulturell og verdimeslig variasjon. På grunn av at begrepet erstattet integrering, har det også blitt ilagt samme betydning, først og fremst i assosiasjon til spesialundervisning og å innlemme elever med spesielle behov (Bachmann & Haug, 2006). Denne forståelsen av begrepet inkludering ble hentet fra Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994).

I 1994 sluttet Norge, sammen med 92 andre nasjoner, seg til Salamanca-erklæringen. I erklæringen gis det en overordnet guide om hvordan spesialundervisning skal organiseres og hvordan elever med spesielle behov på best måte skal inkluderes i den ordinære skolen. Vanlige skole med en inkluderende praksis vil være det beste middelet for å oppnå dette, og for at dette skal kunne gjennomføres må hele skolen endres. Erklæringen går altså utover spesialundervisningen og hevder at et inkluderende skolesystem vil gi en mer effektiv utdanning til majoriteten av elevene, og har stor oppmerksomhet rundt den store variasjonene mellom elever. Dette vil si at absolutt alle elever innenfor fellesskapet skal gis mulighet til maksimal og optimal læring og utvikling (Bachmann & Haug, 2006; UNESCO, 1994). I rapporten "I første rekke" (UFD, 2003a) mener man at inkluderingsbegrepet har ført til ensidig fokus på de elevene med særskilte behov. Inkludering ska gjelde *alle* barn i skolen. For å lykkes med en bedre inkludering av alle barn, trekkes tilpasset opplæring ut som en sentral faktor for å oppnå dette.

## **2.3 Tilpasset opplæring**

Inkluderingsbegrepet og tilpasset opplæring henger nøye sammen, og på mange områder vil de i stor grad være overlappende begreper (Bachmann & Haug, 2007). Begrepet tilpasset opplæring ble første gang brukt i offentlige dokumenter på slutten av 1970-tallet, men prinsippet bak begrepet finner vi allerede i Normalplanen av 1939, men her uttrykt som individualisering. Tilpasset opplæring har derfor vært nevnt i sentrale styringsdokument de

---

siste 70 årene, men representert ved ulike overskrifter (Haug, 2004). I likhet med de ulike læreplanene har også tilpasset opplæring blitt ilagt forskjellig betydning etter hvem som til enhver tid har styrt landet. Begrepet har kanskje derfor blitt et litt diffust begrep for mange, og man har forskjellig oppfatning av hva begrepet rommer. Det er derfor viktig å presisere hva *jeg* legger i begrepet, og for å gjøre det vil jeg se på hvordan begrepet er brukt, blant annet i de ulike læreplanene.

Ulike læreplaner og styringsdokumenter formidler tilsynelatende nokså klart hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring, nemlig å gi en opplæring som passer den enkelte eleven. Det er derfor et begrep som er knyttet til den ordinære opplæringen og således et overordnet prinsipp i norsk skole. Det man derimot ikke sier så mye om i disse dokumentene er hvordan dette skal gjøres for at det skal ha best mulig utbytte i praksis. Begrepet har ofte uklar definisjon og innholdet i begrepet har blitt endret i takt med hvem som har hatt den politiske makten i landet (Bachmann & Haug, 2006).

Tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet (UFD, 2005) er preget av hvem som hadde den politiske makten da planen ble laget. Det er en klar dreining fra likhetstanken og fokus på fellesskap som står sterkt i den foregående læreplanen (L97) og til et sterkere fokus på individet (Haug, 2004). TPO ble gjennom læreplanen Kunnskapsløftet og forløperen til denne, Stortingsmelding 30: "Kultur for læring" (UFD, 2003b) det mest sentrale begrepet i norsk skole. Vi kan derfor si at den borgerlige regjeringen, som utformet den siste læreplanen, endret kursen bort fra den sosialdemokratiske tanken og satte kursen mot liberalismen. Dette ser vi godt i fokuset på tilpasset opplæring som er et bilde på at det nå er satsing på den enkelte som er i fokus (Bachmann & Haug, 2006).

I dagens litteratur kan man skille mellom en smal og en vid tilnærming til begrepet tilpasset opplæring. Den smale tilnærmingen er knyttet til hvordan undervisninga blir organisert. Man kan for eksempel benytte seg av ulike metoder og sette inn ulike tiltak mot enkelte elever. Dette er en type tilpasning som kan iverksettes direkte og som er enkel å registrere. Den vide tilnærmingen til begrepet tar utgangspunkt i at tilpasset opplæring er en overordnet måte å forstå undervisning og opplæring på. Det er en holdning og en ideologi som ligger bak, og

denne preger hele skolen og virksomheten der. Man ser alle som en helhet og isolerer ikke elever hver for seg (Bachmann & Haug, 2006). Siden begrepet i bunn og grunn dreier seg om at alle elevene skal ha utbytte av å være i skolen er det i utgangspunktet ikke nok å differensiere opplæringa slik man gjør i den smale tilnærminga til begrepet. For at læring skal skje er det også en forutsetning at man også lykkes med å skape trivsel, fellesskap og utvikling hos den enkelte, i klassen og på skolen (Haug, 2004).

I Opplæringsloven §1-3 (1998) blir tilpasset opplæring framstilt slik: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten". Begrepet strekker seg, som vi allerede har sett, langt utover denne formuleringen som vi finner i Opplæringsloven. Begrepet, slik det brukes, har både referanser til juridiske forhold, historie, læreplan, og den konkrete opplæringssituasjonen (Moen, Nevøy & Ohna, 2007). Jeg legger også til grunn at det ikke er et begrep som kan studeres utenfor det læringsfellesskapet det skjer i, nemlig i klasserommet. Opplæring er både kulturelt og sosialt betinget og foregår i en samhandling mellom barn og skole, barn og lærer, barn og lærestoff, og barn og barn.

Jeg vil benytte meg av definisjonen som Håstein og Werner (2003) bruker i boka "Men de er jo så forskjellige":

Tilpasset opplæring er vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter til å bidra til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe (Håstein & Werner, 2003 s.53).

Ut fra denne definisjonen har de samme forfatterne kommet fram til tre punkter som kjennetegner tilfredsstillende tilpasset opplæring (ibid s. 57):

1. Eleven lærer fag i tråd med de mål som er fastsatt i læreplanen
2. Eleven utvikler seg som person
3. Eleven erfarer sosialt fellesskap med hverandre

---

Jeg har valgt å forholde meg til denne definisjonen fordi den klart og tydelig oppsummerer tre kjennetegn ved tilpasset opplæring, samtidig som den tydelig innbefatter alle elevene i klassen, også de som får spesialundervisning.

## **2.4 Spesialpedagogikk og spesialundervisning**

Selv om allmueskolen skulle være en skole for "alle og enhver" var det, som jeg har nevnt tidligere, mange som falt utenfor. Ved innføringen av abnormskoleloven (1881) og vergerådsloven (1896) ble henholdsvis blinde, døve, åndssvake og forsømte barn også gitt skolerett, men da i egne spesialskoler (Haug, 1999). Dette førte etter hvert til et behov for en annen type undervisning - spesialundervisning som krevde en annen type pedagogikk - spesialpedagogikk (Markussen et al., 2007). Etter 2. verdenskrig ble det startet en oppbygging av det norske skolevesenet. Nå begynte man å erkjenne at mennesker flest kan ha utbytte av opplæring så lenge den blir tilpasset evner og forutsetninger. Dette var en ny måte å tenke på. Før var blant annet psykisk utviklingshemmede blitt sett på som ikke opplæringsdyktige.

Debatten om spesialpedagoger dukket med jevne mellomrom opp, og de ulike skolene etablerte ulike kurstilbud. I starten av 1960-årene ble det opprettet en egen skole for spesiallærere (Askild & Johnsen, 2001; Sjøvoll 2009). Det har opp gjennom tidene vært motstridende syn innenfor spesialpedagogikken. Tendensen har gått fra segregering og sentralisering til normalisering og integrering. De statlige spesialskolene ble nedlagt i 1992 og intensjonene bak det var nå om særskilt tilrettelegging i en skole for alle (Askildt & Johnsen, 2001). I dag får nesten alle elever i grunnskolen undervisning i sitt eget hjemmemiljø (Haug, 1999). Man kan dele inn organisering av spesialundervisningen på tre måter; innenfor rammen av ordinær undervisning, som enetimer eller i egne spesialgrupper. Funn fra forskning tyder på at det fortsatt er utstrakt bruk av segregerende tiltak overfor elever som går i den ordinære skolen (Markussen et al., 2007).

Retten til spesialundervisning er lovfestet under Opplæringsloven §5-1 (1998): "Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet,

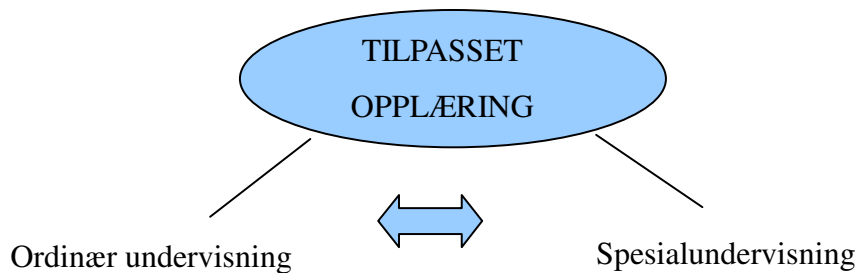
har rett til spesialundervisning". Før elevene får rett til spesialundervisning må det i følge Opplæringsloven §5-3 (1998), foreligge en sakkyndig utredning som presiserer elevenes behov og rett til spesialundervisning. I følge Opplæringsloven vil det derfor bare være elever med enkeltvedtak som får spesialundervisning, men i praksis får også barn uten enkeltvedtak spesialundervisning (Markussen et al., 2007). Å ha tilfredsstillende utbytte av undervisninga vil være avhengig av hvordan den ordinære undervisninga er organisert. Det vil derfor være tilfeller hvor en og samme elev har rett på spesialundervisning i en skole, men ikke i en annen. Retten til spesialundervisning er derfor kontekstavhengig (Sjøvoll, 2009). Dette har ført til en diskusjon rundt skillet mellom ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

## 2.5 Flytende overganger

Jarle Sjøvoll (2009) skriver i en artikkel i Spesialpedagogikk at defineringen av skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er veldig komplisert. Begrepene er likevel viktige i skolen, og det kan ha store konsekvenser for de ulike elevene hvilken kategori de hører inn under. Jeg har til nå forsøkt å definere begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning. Begge begrepene er omdiskutert i norsk skolepolitikk, og det finnes mye litteratur om begge områdene.

Pedagogikkfaget deles gjerne inn i allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Både ved høyskoler, universiteter og ved mange skoler finner vi dette skillet. For eksempel er det ved Universitetet i Tromsø en mastergradsutdanning for pedagogikk og en mastergradsutdanning for spesialpedagogikk. Undervisninga som foregår ved bruk av allmennpedagogikk betegnes som ordinær undervisning, mens undervisning innenfor det spesialpedagogiske feltet betegnes som spesialundervisning. Det er derimot ingen klare grenser mellom ordinær undervisning og spesialundervisning (se fig 2.1). Det vil være stor forskjell fra skole til skole og kommune til kommune over hva som må til for å få tildelt spesialundervisning. Dette vil avhenge av i hvor stor grad den enkelte skole greier å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet slik at det imøtekommer den enkeltes behov. I hvilken grad skolen oppnår tilpasset opplæring innenfor rammene av fellesskapet vil ha konsekvenser for hvor mye spesialundervisning som gis. Det er derfor en nær sammenheng og flytende grenser mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk (Håstein & Werner, 2003; Sjøvoll, 2009).





Figur 2.1 Tilpasset opplæring er overordnet all undervisning

(fritt etter Håstein & Werners modell 2003:45)

Spesialpedagogikk har en tendens til å være veldig individorientert. For å få til inkludering vil det derimot være viktig for spesialpedagogikken å bevege seg bort fra å se på seg selv som en særegen disiplin, mot heller å se på seg selv som en grensegang mellom det allmenne og det spesielle (Håstein & Werner, 2003). Mange elever vil kanskje komme i situasjoner hvor de er funksjonshemmet. Ting som skjer i det personlige livet har også stor innvirkning på skolehverdagen. I alle klasserom vil det være elever som behøver spesiell tilrettelegging i enkelte situasjoner, og alle lærere vil møte disse elevene. For eksempel finnes atferdsproblemer i de fleste klasserom. I stedet for å fokusere på om problemene hører inn under allmennpedagogikk eller spesialpedagogikk, må man kanskje erkjenne at man som lærer behøver et bredt kompetansefelt, og at selv om enkelte elever får rett til *spesialundervisning* vil det også være elever i den ordinære undervisninga som har behov som krever at lærer har kunnskaper i *spesialpedagogikk*.



---

### 3. PEDAGOGISKE OG SPESIALPEDAGOGISKE UTFORDRINGER

Læreren er den enkeltperson, bortsett fra foreldrene, som har størst betydning for elevenes læring i skolen. Dette forutsetter bred kompetanse på flere områder (KD, 2009). Her vil jeg skrive kort om hvilke krav til kompetanse det kreves av læreren i dag, samt komme med flere eksempler på hvilke ulike utfordringer/problemområder man kan finne i en vanlig klasse. De problemområdene jeg har valgt å skrive om er basert på informasjon fra læreren om hvilke typer problemområder som finnes i denne spesifikke klassen. De pedagogiske og spesialpedagogiske problemområdene som presenteres nedenfor, vil derfor alle til en viss grad finnes i denne spesifikke klassen. I tillegg kan man tenke seg at det er andre problemer og utfordringer som vil komme, som verken læreren eller jeg som observatør, er klar over på dette tidspunkt.

#### 3.2 Lærerens kompetanse

Inkludering og differensiering av alle elever krever en allsidig kunnskap. Å være lærer i dagens skole krever derfor at man har et bredt kompetansefelt. I Salamanca-erklæringen var det viet spesiell oppmerksomhet rundet den store variasjonen som finnes mellom elever (Bachmann & Haug, 2006). Forut for erklæringen var Blomkomiteen, som i sin tid (1969) forutså at grunnskolen etter hvert ville få vansker med variasjonsbredden i de spesialpedagogiske utfordringene (Haug, 1999). Det er store forskjeller skolene og kommunene i mellom hvem som får spesialundervisning. En elev med spesialundervisning ved en skole vil ikke automatisk få samme tilbud hvis han flytter til en annen skole eller en annen kommune (Markussen et al., 2007). Mye vil avhenge av lærerens kompetanse, skolens og kommunens system for ressursbruk og andre rammebetingelser. En elev med innvilget spesialundervisning vil dessuten tilbringe mye av sin tid i den ordinære klassen. Dette betyr at man som klasselærer må være forberedt på å møte elever med spesialpedagogiske behov og funksjonsnedsettelse også i den ordinære undervisninga (Haug, 1999).

Peder Haug (1999) skriver i si bok "Spesialundervisning i grunnskolen" at det er forholdsvis mange norske lærere som har spesialpedagogikk i sin fagkrets. I tillegg sier mange i en undersøkelse at de har bra og svært bra nytte av å ha spesialpedagogisk utdanning i skolen

(Gjessing, 1973; Dalen, 1979 begge ref. i Haug, 1999). Debatten om norsk lærerutdanning er stadig oppe, og man har siden 60-tallet ved flere anledninger snakket om å integrere de to fagområdene pedagogikk og spesialpedagogikk. Begrunnelsen for dette er at alle elever, uavhengig av hvor mye spesialundervisning de har, er i klassen størsteparten av tida på skolen. Alle lærere må derfor være i stand til å fungere i en skole som er for alle, og alle lærere trenger en grunnkompetanse som også innebærer kjennskap til det spesialpedagogiske feltet. Det ble også fattet et vedtak hvor 10 vektall av pedagogikkfaget i lærerutdanningen skulle være tatt fra spesialpedagogikken. Dette vedtaket ble det aldri noe av (Haug, 1999). 6. februar i år kom det en ny stortingsmelding: "Læreren – rollen og utdanningen" (KD, 2009). Den inneholder et forslag til ny lærerutdanning hvor det presenteres en omarbeiding av pedagogikkfaget. Et avsnittet kan tyde på at man nå erkjenner og slår fast at man som allmennlærer og klasselærer vil møte et stort mangfold og mange utfordringer, og at pedagogikkfaget i lærerutdanninga derfor må bli større og romme mer. I beskrivelsen av faget står dette:

Innholdet i faget pedagogikk og elevkunnskap må reflektere utfordringene i å lede læringsarbeidet i en inkluderende skole med stort elevmangfold. Faget pedagogikk og elevkunnskap skal sette de kommende lærerne i stand til å møte elevers sosiale problemer og andre forhold som hemmer læring. Lærerstudentene må få innsikt i hvordan skolen i samarbeid med andre instanser kan bidra til å løse slike problemer (KD, 2009).

### 3.2.1 Gutter og jenter i skolen

Ingen barn er like, på samme måte er heller ikke alle gutter like, eller alle jenter like. Likevel kan det enkelte ganger være hensiktsmessig å kategorisere ut fra kjønn for å se på de store tendensene. Forskning viser at 7 av 10 elever som får spesialundervisning i norsk skole er gutter (Sollie, 2008 ref. i Sjøvoll, 2009). Denne andelen har vært stabil i flere år, uten at det har blitt fokusert eller problematisert i større grad (Sjøvoll, 2009). I en undersøkelse gjort av Thomas Nordahl og Anne-Karin Sunnevåg (2008) viste det seg at det var langt flere gutter enn jenter som viste problematisk atferd og som hadde lese- og skrivevansker eller matematikkvansker, mens andelen gutter og jenter som får spesialundervisning på grunnlag av somatiske tilstander var tilnærmet lik. I tillegg er det over lang tid dokumentert at jenter gjør det bedre på skolen enn gutter (Nordahl, 2007). Dette er noe man bør være oppmerksom

---

på i skolen. I henhold til lærerplanen skal alle elever ha rett til likeverdig og tilpasset opplæring, uavhengig av blant annet kjønn (UFD, 2005). Likevel viser jenter et signifikant bedre læringsutbytte i alle basisfag i skolen og lærere oppfatter jenter langt mer motiverte enn gutter. I tillegg har gutter i mye større grad vansker for å tilpasse seg skolens normer enn jenter (Nordahl, 2007). Videre viser forskning på dette feltet at lærer gir ulik grad av oppmerksomhet til gutter og jenter, og at det er guttene som får mesteparten av lærerens oppmerksomhet i klasserommet (Bakken, Borg, Hegna & Bache-Hansen, 2008). Dette er dermed en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring for alle lærere vil i skolen. Funn i mitt datamateriale viser at dette er et tema som også er aktuelt i denne undersøkelsen. Dette vil jeg komme tilbake til under analyse- og drøftingsdelen.

### 3.2.2 Sosial kompetanse

I Kunnskapsløftet understrekes det at i tillegg til å ha faglige mål er det viktig å ha mål om sosial og personlig utvikling. I den generelle delen av læreplanen finner vi det spesifisert på denne måten: "skolens arbeidsfellesskap skal utnyttes for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter" (UFD, 2005 s.16). For å oppnå målsettingen i Kunnskapsløftet er det derfor viktig å jobbe med utvikling av sosial kompetanse. Sosial kompetanse defineres av Terje Ogden (2001 s.196) på denne måten:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.

Vi kan altså si at sosial kompetanse handler om å inneha sosiale ferdigheter og i tillegg ha kunnskap om hvilke situasjoner disse ferdighetene benyttes i. Dette er viktig for elevene både på kort og lang sikt. På kort sikt vil barnets sosiale kompetanse påvirke hvordan andre, for eksempel medelever, oppfører seg mot barnet. På lang sikt er det viktig fordi dette vil påvirke barnets popularitet og vennekrets (Ogden, 2001).

Skolen har en sentral rolle når det gjelder utvikling av sosial kompetanse. Dette er først og fremst grunnet all tiden barna tilbringer på skolen. Mye av oppdragerrollen som tradisjonelt har blitt sett på som foreldrenes ansvar, er også blitt skolens ansvar. I Utdanningsdirektoratets

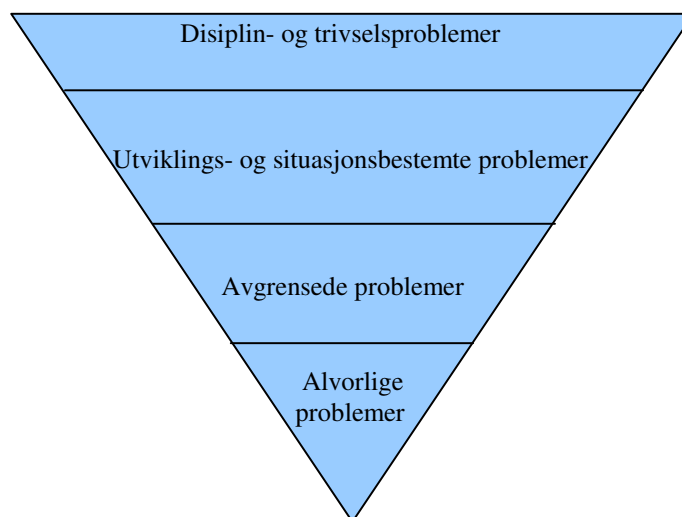
veileder om sosial kompetanse sier de: "tiltak for å utvikle sosial kompetanse må være en gjennomgående komponent i hele skolens faglige og sosiale virksomhet" (Utdanningsdirektoratet, 2003 s.9). Sosial kompetanse i skolen er viktig. Både nasjonal og internasjonal forskning viser at det er sammenheng mellom problematferd, lav skolefaglig kompetanse, lav selvhevdelse, lav mestringsopplevelse og svake relasjoner til lærere og medelever (Utdanningsdirektoratet, 2003; Ogden, 2001). Sosial kompetanse har i tillegg vist seg å være viktig for elever med svake læreforutsetninger fordi denne type kompetanse er vel så viktig som skolefaglig kompetanse når det gjelder å bli akseptert av jevnaldrende og å bli inkludert i klassen (Ogden, 2001).

Arbeid med sosial kompetanse er ikke bare noe man bare bør arbeide med på individ- og klassenivå, men også på skolenivå. I tillegg hjelper det ikke å gjennomføre enkelttiltak, men heller jobbe med flere tiltak som forsterker hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2003). Mange skoler benytter seg i dag av programmer som er utviklet for å øke sosial kompetanse hos elevene, men det er først og fremst på barnetrinnet at dette blir gjort bevisst og systematisk. Lærere som arbeider ved skoler der det er gode og bevisste pedagogiske opplegg for å lære elevene dette, rapporterer også om færre atferdsvansker i sine klasser enn lærere som arbeider ved skoler hvor det ikke jobbes med slike opplegg (Ogden, 2001). Skolen hvor jeg har valgt å gjøre min undersøkelse er en av flere skoler som er med i et større prosjekt hvor det er fokus på sosial kompetanse og læringsmiljø.

### 3.2.3 Atferdsproblemer

Innledningsvis nevnte jeg at media fokuserer mye på store internasjonale undersøkelser hvor den norske skole ikke alltid kommer like heldig ut. Resultater fra en av disse undersøkelsene, PISA, har gjort større oppsikt enn mange andre. Et av funnene var påstanden om uro i norsk skole, som var større enn i de fleste andre land (Kjærnsli et al., 2004 ref. i Bachmann & Haug, 2006). De fleste elever vil én eller annen gang i løpet av sin tid som elev vise tegn på lettere atferdsproblemer, og alle lærere vil møte disse. De elevene med de alvorligste problemene utgjør en svært liten gruppe og færre lærere vil møte denne gruppen (Ogden, 2001).

Det finnes mange ulike definisjoner av hva atferdsvansker eller atferdsproblemer er. Jeg vil her benytte meg av en definisjon som beskriver atferdsvansker i forhold til skolen: "atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre" (Ogden, 2001 s.15). Som tidligere nevnt er det atferdsvansker av moderat, og høyfrekvent grad som oppleves som de største vanskene å hankses med for lærere (Ogden 1998). For å kunne gjøre noe med dette problemet er det viktig med kunnskap om problemfeltet. Kunnskap om atferdsvansker vil kunne hjelpe læreren til å analysere og reflektere over problemer i klasserommet, og dermed bedre være i stand til å sette i verk tiltak som kan hjelpe (Damsgaard, 2001). Figur 3.1 viser ulike former for atferdsvansker samt deres varierende omfang.



Figur 3.1 Ulike former for atferdsvansker  
fritt etter Ogdens modell (2001 s.18)

De vanskene som i følge modellen opptrer hyppigst i skolesammenheng er disiplin- og trivselsvansker. Dette er mindre alvorlige vansker, men utgjør likevel et stort problem i skolen fordi det gjelder så mange elever. De aller fleste barn kan man finne i denne kategorien i løpet av en skolekarriere fordi dette ikke karakteriseres som alvorlige atferdsavvik, så lenge det ikke er hyppige i antall, intensitet og varighet. Det er altså når omfanget er stort det blir problematisk i skolesammenheng (Ogden, 2001; Damsgaard, 2001).

Sørli og Nordahl (1998) benytter seg også av et flerdimensjonalt begrep når de beskriver problematferd. De har delt inn atferdsvansker i fire kategorier hvor nr. 1 forekommer hyppigst, og nr. 4 sjeldnest. Kategoriene har de kommet fram til gjennom en studie av atferdsproblemer i skolen og hvordan disse kommer til uttrykk og møtes i dagens skole. Vi ser at denne inndelingen samsvarer med inndelingen som er vist i figur 3.1. Kategori 1 – 3, og de tre øverste trinnene i figur 3.1 er atferd jeg finner igjen i mitt datamateriale som jeg vil presentere senere. Siste trinn i figur 3.1, alvorlige atferdsvansker, og kategori 4, antisosial atferd, er beskrivelser av atferd som ikke forekommer i mine observasjoner.

1. Lærings- og opplæringshemmende atferd som omfatter forsentkomming, uro i klassen, hører ikke etter, mangelfull orden m.m.
2. Utagerende atferd som handler om slåssing med andre elever, blir ofte sint, krancling, svarer tilbake når lærer irettesetter osv.
3. Sosial isolasjon som handler om å være engstelig, forlegen, trekke seg tilbake, virker trist eller deprimert, viser ingen interesse, er passiv, ensom m.m.
4. Antisosial atferd som omhandler tyveri, hærverk, truer og mobber andre, komme i rus på skolen, har med seg kniv eller slagvåpen osv.

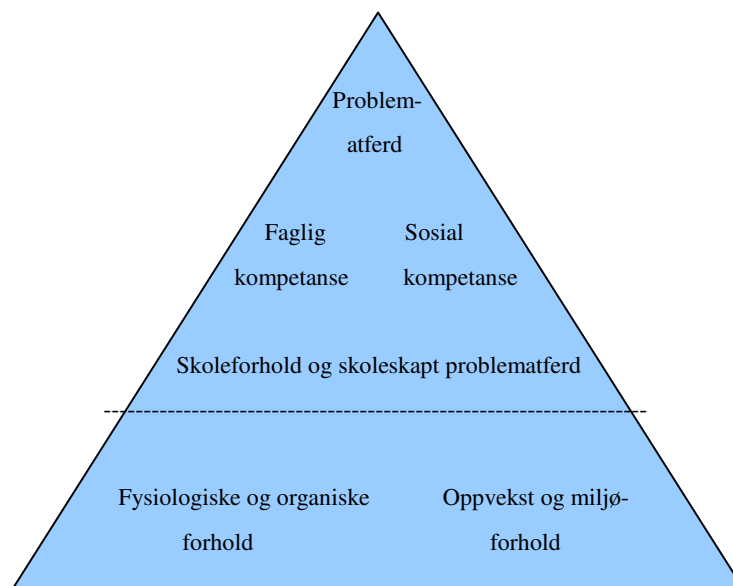
(Sørli & Nordahl, 1998 s.138)

Et svært sentralt dilemma for ansatte i skolen er forholdet mellom individ og fellesskap. De plikter å ta individuelle hensyn til hvert enkelt barn og må derfor innimellom overse uønsket atferd. Dette fordi fokus på negativ atferd ikke nødvendigvis er en god måte å forhindre denne atferden på. Dilemmaet oppstår fordi man også er nødt til å ta hensyn til de andre barna og fellesskapets trygghet og trivsel i skolen og derfor ikke alltid kan overse negativ atferd hos enkelteleven (Damsgaard 2001.).

Elever med problematferd har vanligvis problemer på to områder i skolen. Dette gjelder skolefaglig kompetanse og sosial kompetanse. Mange elever som forstyrrer og bråker er ressurssterke og trenger ikke å ha bakgrunn i alvorlige faglige eller sosiale problemer. Hos andre elever kan problematferd være tegn på at andre og alvorligere forhold ligger bak. Skolefaglige problemer og manglende sosial kompetanse blir ofte sett på som årsaken bak problematferden, men det kan også bli sett på som sekundære årsaker. Primære årsaker kan da være for eksempel skoleskapt problematferd, fysiologiske forutsetninger hos eleven selv, og oppvekst- og miljøforhold. I isfjellmodellen nedenfor (fig. 3.2) vises både primære og



sekundære årsaker til atferdsvansker. Læreren har ansvar for å finne tiltak mot alt som ligger ovenfor "vannflata", mens hvis man ser at problemene muligens kan ha en dypereliggende årsak, må læreren trekke inn andre faggrupper. Læreren må derfor ha kunnskap til å kunne identifisere faglige og sosiale problemer, samt evne til å se hvordan skolen selv bidrar til å skape disse problemene (Slåttøy, 2002). Videre vil det være viktig med kunnskap om hvordan skolen kan løse disse problemene.



Figur 3.2 Isfjellmodell av årsaksforhold ved problematferd (Slåttøy, 2002 s.21)

### 3.2.4 AD/HD

De fleste lærere vil i løpet av sitt liv i skolen oppleve å ha elever med diagnosen AD/HD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) i skolen. Dette er en utviklingsforstyrrelse som kommer til uttrykk gjennom oppmerksomhetsvansker og/eller hyperaktivitet (Ekeberg & Holmberg, 2001). Man regner med at mellom 3-5 % av elever i norsk skole har AD/HD. Syndromet kommer gjerne til uttrykk ved oppførsel som i første omgang kan bli sett på som "dårlig oppførsel" av lærere. Deres handlinger er ofte preget av impulsivitet og det kan være vanskelig å få dette til å passe inn i den tradisjonelle undervisninga og innfri de generelle kravene som skolen stiller. Dette gjelder blant annet evnen til å tenke langsiktig, planlegge, forstå konsekvenser, være motivert, kunne forholde seg til store elevgrupper, holde oppmerksomhet over tid, gjøre to eller flere ting samtidig, ta i mot felles instruksjon, forstå skolekoden og innordne seg skolens sosiale system, samt kunne tåle forandring (Akselsdotter & Grimstad, 2009). Man antar at AD/HD kan ha en sammenheng med en biokjemisk dysfunksjon i hjernen, men det er også mange andre mulige årsaksforklaringer. Mange blir

behandlet av sentralstimulerende medikamenter, for eksempel Concerta og Ritalin (Skre, 2009), mens andre velger å bruke alternativ medisin eller å gå uten medisin.

En del av disse barna kan være en utfordring både for foreldre, lærere og deres medelever. Deres diagnose fører ofte til atferdsvansker i større eller mindre grad, selv om dette ikke gjelder alle, men ca 60-70 %. AD/HD vil da være en primærårsak til atferdsvanskene. I tillegg finnes det en rekke andre tilleggsvansker som hører med diagnosen. Dette gjelder depresjon (10-20 %), angstlidelser (10-20 %), spesifikke språk- og lærevansker (20-40 %), motoriske problemer (30-50 %), autistiske symptomer (25-30 %) og tics (10-15 %) (Akselsdotter & Grimstad, 2009). På grunn av atferden til mange med diagnosen, vil mange lærere oppleve at disse elevene krever mye oppmerksomhet og medføre en stor belastning i hverdagen (Befring, 2001). I klassen hvor jeg har gjort min undersøkelse er denne diagnosen representert.

### 3.2.5 Lese- og skrivevansker

Lese- og skrivevansker av ulik grad er kanskje det man møter hyppigst som lærer i skolen. Tallene på hvor mange som har lese- og skrivevansker i skolen varierer veldig, enkelte opererer med et tall på opptil 30 % av elevene. I Norge blir det anslått at mellom 15-20 % av elevene har lese- og skrivevansker (Rygvoid, 1999). Elever med slike vansker kan få store problemer som følge av dette. Å ikke beherske lese- og/eller skrivekunsten kan være starten på en ond sirkel og føre til sosiale og emosjonelle problemer som igjen kan føre til atferdsvansker av forskjellig slag. Det er derfor viktig å oppdage og ta tak i dette tidlig slik at motivasjonen ikke forvinner og for å forhindre nederlagsfølelse. Ingen av elevene i klassen har fått noen diagnose i forhold til lese- og skriveproblemer. Læreren sier likevel at det finnes svake lesere og skrivere i klassen. Med tanke på at mellom 15-20 % av norske skoleelever har lese- og skrivevansker vil etter statistikken 3-4 av elevene i undersøkelsesklassen ha lese- og skrivevansker. I tillegg må man være ekstra oppmerksomme på elever med AD/HD siden det er et vanlig tilleggsproblem for denne gruppen barn (Lyster, 1998).

### 3.2.6 Autisme

Autisme er en utviklingsforstyrrelse som spesielt rammer tre områder. Disse tre områdene er språk, kommunikasjon og sosial funksjon. Det er et stort spekter innenfor autismebegrepet. Enkelte kan være høytfungerende med høy intellekt, mens andre kan være lavtfungerende

med alvorlig psykisk funksjonshemming. Autisme er et syndrom og det betyr at et knippe av kjennetegn må være tilstede før diagnosen kan stilles (Martinsen & Tellevik, 2001). Man opererer ofte med ganske sprikende tall når det gjelder forekomst av autisme i befolkningen, alt fra 4,5 av 10 000 til 1 av 500. Forskjellen i disse tallene kan man gå ut fra kommer av at man i de senere årene har innlemmet flere under autismebegrepet, blant annet "autistiske trekk" og Aspergers syndrom. Forskning kan derimot ikke si noe klart tall for forekomst på dette tidspunktet (Hånes, 2009). Det er stor variasjonsbredde innenfor de ulike problemområdene. Spennvidden i språklige ferdigheter kan for eksempel strekke seg fra språkløshet til normalt vokabular. Men selv de som fungerer best språklig vil ha andre problemer med språk som vil ha innvirkning på deres hverdag (Martinsen & Tellevik, 2001).

Alle som hører inn under autismebegrepet kan ikke behandles på samme måte. Dette fordi det er så store variasjoner fra menneske til menneske. Kravene til å ha en helhetlig arbeidsform og individuell tilrettelegging hos barn med autisme er spesielt store. Den som er ansvarlig for et spesialpedagogisk tilbud til autister i skolen bør ha bred kunnskap i autismefeltet, i tillegg bør man ha bred kjennskap til spesialpedagogikk generelt. I undersøkelsesklassen er også dette syndromet representert. Da i form av diagnosen autistiske trekk.



## **4. METODISKE OVERVEIELSER**

**Jeg vil i dette kapitlet presentere mine metodevalg og refleksjoner rundt disse. Kapitlet gir en kortfattet presentasjon av valg og implikasjoner ved datainnsamling og analyse, med en kvalitativ casestudie som metode. Kvalitativ metode får ofte innvending på mangelfull reliabilitets- og validitetskontroll og jeg vil derfor drøfte kvaliteten i undersøkelsen til slutt.**

### **4.2 Metodisk tilnærming**

I denne undersøkelsen er jeg som forsker til stede i klasserommet og observerer elevene og læreren i deres naturlige setting, og kvalitativ metode ble derfor et naturlig valg. Det var naturlig fordi det var en enkeltcase som skulle studeres, og fordi kvalitativ metode er preget av nærhet til datakilden (Kleven, 2002; Postholm, 2005; Vedeler, 2000). Jeg gikk inn i klasserommet med det formål å gjøre det som skjer i klasserommet synlig for leseren. For å få til dette ble klasseromsobservasjon og intervju med læreren valgt som datainnsamlingsmetode. Kvalitative forskningsdesign har ofte med innslag av kvantitative data (Vedeler, 2000). Med min vide problemstilling så jeg etter hvert at kvantitativ metode kunne være nyttig i undersøkelsen, og kvantitative observasjoner ble også gjennomført.

### **4.3 Casestudie**

For å få svar på mine forskningsspørsmål har jeg valgt en casestudie. Antall case i en kvalitativ undersøkelse er få, og man kan ikke generalisere på samme måte som i kvantitativ forskning (Vedeler, 2000). Denne type forskningstilnærming egner seg når man skal studere her-og-nå fenomener i det virkelige liv uten noen form for manipulasjon (Yin, 2003 ref. i Skogen, 2006), og egner seg godt i forhold til problemstillingen. Casestudiet utmerker seg ved at undersøkelsen utvikles underveis i prosessen. Nye og interessante spørsmål og fenomener kan dukke opp etter at man har startet undersøkelsen (Ramian, 2007), noe som også viste seg å være tilfelle i denne undersøkelsen. Når datainnsamlingen i studien er gjennomført og man skal føre bevisførsel over funnene, benytter man seg av logisk og ikke statistisk bevisførsel. Man generaliserer derfor i forhold til teorier i stedet for i forhold til

populasjon (Ramian, 2007). Siden mitt ønske med denne studien er å beskrive elevmangfoldet i en spesifikk klasse, var det naturlig for meg å velge casestudie som min metodiske tilnærming.

Siden min case er en skoleklasse, vil min studie være en singelcasestudie. Singelcasestudiet kjennetegnes ved at man bare studerer en case, i mitt tilfelle en skoleklasse (Skogen, 2006). En styrke ved bruk av casestudier er at man ofte bruker forskjellige dokumentasjonskilder. Det er gjerne omfattende datainnsamling og flere ulike metoder blir brukt for å samle inn datamateriale (Postholm, 2005). En mastergradsstudie, som den jeg har gjort, vil ha begrensninger i forhold til tid og økonomi. Mine data er produkt av min tid og at studien ikke har noen økonomisk støtte. Det ideelle er ikke alltid like forenelig med ressursene man har til rådighet. I tillegg til observasjon og intervju hadde jeg ønsket å intervju inspektør eller rektor i forhold til ressursfordeling i klassen og eventuelt elevenes oppfatning av egen skoledag. Dette ble det dessverre ikke tid eller plass til.

## **4.4 Gjennomføring av undersøkelsen**

### **4.4.1 Observasjon**

Elevene ble observert i ca 15 dager. Jeg var til stede hele dagen hver gang jeg var der. De første dagene brukte jeg til å øve meg på rollen som observatør, disse notatene er derfor ikke brukt. Jeg brukte litt tid på å finne ut hvordan det skulle gjennomføres rent praktisk. Benyttet datamateriale er fra 10 dager med observasjon. Disse dagene var på to og tre økter hver. De 10 dagene er tatt i 3 perioder, med 3 måneders mellomrom fra start til slutt. Jeg kontaktet først lærer ved skolen, siden jeg hadde kjennskap til henne og skolen fra før, og fikk godkjenning av henne og rektor. Foreldrene ble informert om prosjektet på foreldremøte og fikk senere et informasjonsskriv. Skrivet inneholdt en svarlapp om informert samtykke til at jeg skulle få observere deres barn. 20 av 22 foreldrepar leverte inn samtykke (se vedlegg 1). To av elevene ble det derfor ikke notert ned observasjoner av.

Å observere alt som foregår i et klasserom vil være umulig. Det foregår mange ting på en gang og ett par øyne og ører vil ikke kunne få med seg alle hendelsene på en gang (Postholm

---

2005). Mine feltnotater vil være en subjektiv utvelgelse gjort akkurat der og da. Jeg vil ikke kunne skrive ned alt som foregår i klasserommet, selv om jeg gjerne skulle gjort det, og min plassering i klasserommet vil ha mye å si for hva jeg observerer. Ulik observatørplassering ble prøvd ut og det jeg observerte var påvirket av dette. Jeg vil hele tiden gjøre rede for min posisjon i klasserommet under observasjonene. Dette er viktig for å kunne få et klart bilde på hvorfor jeg observerer akkurat det jeg observerer nettopp der og da (Dalland, 2000).

På bakgrunn av problemstillinga er det viktig at jeg som forsker tilstreber å ha en så ikke-deltagende rolle som mulig. Enkelte ganger var dette vanskelig, siden elevene så på meg som en ekstra ressurs som kunne hjelpe dem hvis de stod fast. Etter å ha vært der en stund, forsto de etter hvert at jeg ikke hadde den rollen, og de overså meg mer enn i starten. Likevel var mange av elevene interesserte i å komme og snakke med meg innimellom. Jeg forsøkte så godt jeg kunne og være "flue på veggen", men enkelte ganger var det også naturlig at jeg deltok mer. Jeg hadde derfor rolle som både deltagende observatør og observatør som deltaker (Vedeler, 2000).

I tillegg til hvilken observatørrolle man skal ha, er det viktig å tenke på grad av struktur i observasjonen. Ustrukturert observasjon er gjerne nyttig når man skal gjøre seg kjent i et nytt miljø og når vi på forhånd ikke har bestemt oss for hva vi skal se etter. På den måten vil man kanskje finne spesifikke områder man ønsker å studere videre. Strukturert observasjon er egnet når man vet hva man skal se etter (Dalland, 2000). Jeg benyttet meg i første omgang av ustrukturert observasjon. Miljøet var ikke helt nytt for meg, og det grunnleggende temaet i prosjektet var bestemt, men jeg var også åpen for å oppdage ting som jeg kunne studere mer inngående.

I starten av observasjonsperioden benyttet jeg meg av et selvlaget observasjonsskjema (se vedlegg 2). I skjemaet forsøkte jeg å notere ned alt jeg opplevde uten annet enn beskrivelser av det som faktisk skjedde. Det var på mange måter krevende å ikke ilegge elevene følelser i situasjoner, men bare bruke beskrivende ord når jeg noterte. Jeg prøvde så godt jeg kunne, men har i etterkant sett at jeg enkelt ganger ikke brukte rene beskrivelser når jeg noterte. Eget eksempel på dette er: "Eleven er sint nå. Han tramper ut

av klasserommet." I dette tilfellet kunne jeg heller brukt disse ordene: "Eleven tramper ut av klasserommet med tunge, bestemte skritt." Jeg har like vel forsøkt å holde beskrivelser og refleksjoner adskilt. Refleksjonene over beskrivelsene har jeg forsøkt å gjøre i etterkant av observasjonene. På det samme skjemaet noterte jeg også typiske rammefaktorer, som hvor mange elever og voksne som var til stede, hvilken økt vi var, hva som var tema for økta, osv. Etter hvert så jeg behov for en mer kvantitativ oversikt over enkelte situasjoner. Dette gjaldt blant annet i forbindelse med muntlig aktivitet i samlingsstund. Jeg benyttet meg derfor av et skjema med alle elevenes nummer, 1-20, og førte statistikk over deres muntlige aktivitet.

#### 4.4.2 Intervju

Jeg har valgt å gjennomføre intervjuet med læreren etter at jeg ble ferdig med alle observasjonene, samt analysen av disse. Dette gjorde jeg blant annet fordi jeg ønsket å få full oversikt over mine funn, samtidig som jeg ikke ønsker at de skulle bli påvirket av det læreren sa når jeg gjorde mine analyser.

Intervjuguiden ble derfor utarbeidet på grunnlag av funn i observasjonsmaterialet. Jeg som observatør hadde mangelfull informasjon om for eksempel elevenes faglige nivå, et punkt som jeg har brukt for å beskrive mangfoldet i klassen. Det var derfor viktig for meg å få høre lærerens beskrivelse av klassen på dette punktet. Det var også viktig å få høre hennes opplevelse av variasjoner i elevenes sosiale og emosjonelle forskjeller, for å utfylle mine observasjoner, og dermed få en mer valid undersøkelse.

Læreren som ble intervjuet har vært kontaktlærer i klassen siden skolestart i 1. klasse. Jeg hadde en intervjuguide og lydopptaker. Intervjuet ble foretatt ved den aktuelle skolen, i klassen og lærerens klasserom. Intervjuet varte i underkant av tre kvarter, og transkribering ble foretatt samme og påfølgende dag. Læreren fikk presentert noen av funnene fra observasjonene, og fikk mulighet til å korrigere og komme med tilleggsopplysninger. Før intervjuet ble gjennomført skrev lærer under på informasjonsskriv hvor hun samtykket til intervjuet.



---

## 4.4 Gjennomføring av analyse

### 4.4.1 Observasjon

Jeg gikk inn i klasserommet med et mål om å beskrive skolehverdagen gjennom mangfoldet som er i klassen. Mangfoldet tar jeg for gitt er til stede, siden all min erfaring tilsier at alle barn er forskjellig og har ulik bagasje. Jeg forsøkte ikke å ha noe klart fokus på hva jeg skulle observere når jeg gikk inn i klassen. Jeg er klar over at mye litteratur tilsier at en god observasjon krever fokus. Mitt mål med oppgaven var å fange mangfoldet slik en lærer opplever det. Jeg ønsket derfor å ikke ha noe klart fokus fordi jeg ønsket å vise den uryddigheten og det kaoset jeg selv har opplevd som lærer. I ettertid har jeg forsøkt å organisere og kategorisere observasjonene slik at jeg kan beskrive mangfoldet etter den måten jeg har definert begrepet på ovenfor. Andersen (1997) skiller mellom eksplorerende og klassiske casestudier. Analysen av datamaterialet er det som skiller dem. Ved en eksplorerende analyse går man ikke ut fra kategorier som er definert på forhånd, men er heller opptatt av å finne tema og mønster i ettertid. Jeg vil derfor kunne kategorisere min casestudie som en eksplorerende casestudie.

Analyse og datainnsamling er ikke to adskilte prosesser i kvalitative tilnæringer (Postholm, 2005). Jeg analyserte mine observasjoner samtidig som jeg drev med innsamling, og ble etter hvert oppmerksom på situasjoner i klassen som jeg ville se nærmere på. Dette gjaldt spesielt i forhold til muntlige samlinger i samlingskroken hvor det tidlig ble klart at det var et klart mønster over hvem som var mest muntlig aktiv. Dette var så tydelig at jeg valgte å føre en mer kvantitativ observasjon over disse samlingene for å vise dette. Resultatet har jeg brukt for å gi et bilde på hvordan klassen oppleves når det kommer til denne muntlige delen av skolehverdagen (se figur 5.1, side 53). Den andre arenaen jeg har fokusert på er elevene i arbeidsøkt. Fokus på elevene i arbeidsøkt ble valgt ut i etterkant av datainnsamling. Ved analyse og gjennomgang av materialet mitt i etterkant ble denne arenaen tydelig, og et naturlig valg for meg.

I etterkant av datainnsamlingen tok jeg utgangspunkt i de stikkordene man bruker i Stortingsmelding 11 (KD, 2009), for å beskrive at en klasse er en mangfoldig sammensatt

gruppe. Disse stikkordene er faglig, emosjonelt og sosialt. Jeg gikk igjennom mitt datamateriale, og forsøkte å finne situasjoner i mine observasjoner som kunne vise variasjon i elevenes faglige, emosjonelle og sosiale tilstand. Denne analysen har jeg presentert lenger ned som et klasseportrett. Jeg syntes mine observasjoner var mangelfulle i forhold til å kunne si så mye om dette og så derfor nytten av å kunne spørre læreren om hennes opplevelse av de samme punktene, og gjorde dette under intervjuet.

#### 4.4.2 Intervju

Intervjuet med læreren var veldig nyttig i forhold til å supplere mine observasjoner og komme med nye innspill. Jeg har i etterkant gått igjennom det transkriberte intervjuet for å finne uttalelser fra læreren som gir et ennå bedre og bredere bilde på mangfoldet i klassen. Å få lærerens synspunkter på det jeg selv hadde sett ser jeg på som en fordel i forhold til undersøkelsens validitet. Mine spørsmål var direkte knyttet til undersøkelsen, og det var derfor lett å finne svar på det jeg søkte etter når jeg skulle knytte intervjuet til resten av analysen.

Jeg har først og fremst benyttet meg av observasjonsmaterialet i kapittel 5, hvor jeg analyserer observasjonene og bruker dette for å beskrive mangfoldet i klassen i henhold til faglig, emosjonell og sosial variasjon. Intervjumaterialet i kapittel 6 er først og fremst benyttet for å beskrive hvordan dette mangfoldet påvirker den enkeltes rett til TPO i første del av kapittel 6. Grunnen til at jeg har valgt å legge mest fokus på observasjonsmaterialet i kapittel 5, var at jeg ønsket å gjøre denne analysen før jeg intervjuet lærer. Dette fordi jeg ville gjøre en selvstendig analyse før jeg fikk innspill fra læreren, og slik at jeg kunne komme med mer spesifikke spørsmål ovenfor læreren i intervjuet. Dette har ført til at jeg har kunnet få frem lærerens stemme tydeligere i kapittel 6, hvor jeg har brukt læreren som en slags diskusjonspartner i forhold til hvordan elevmangfoldet påvirker den enkeltes rett til TPO.

#### 4.5 Validitet

Jeg valgte å gå inn i klasserommet uten noe klart fokus for hva jeg ville observere, annet enn elevmangfoldet i klassen. Å ha en lite strukturert observasjon og ikke ha noe klart fokus for observasjonene kan være en trussel mot validiteten i oppgaven (Vedeler, 2000). Jeg har

---

likevel valgt denne framgangsmåten i min undersøkelse, fordi jeg mente at jeg etter hvert ville finne en god måte å beskrive mangfoldet på. Å gå inn uten å ha kategorier og observere ut fra, gjorde at jeg måtte prøve å skrive ned alt jeg opplevde og så. Dette betyr at det var de som krevde mest oppmerksomhet av læreren, som også fikk mest oppmerksomhet i mine observasjoner. Dette ligger det også en tanke bak; kanskje er det disse barna som hele tiden får mest oppmerksomhet av læreren også? Med dette i bakhodet mener jeg at å ikke ha noe avgrenset fokus i starten av undersøkelsen (annet enn å observere mangfoldet) var det mest egnete valget for meg.

For å skape troverdighet i undersøkelsen er det viktig å bruke nok tid i feltet og bli kjent med de involverte. Det er viktig for å få innsidekunnskap og tillit blant de involverte (Vedeler, 2000). Jeg var litt spent på hvordan dette skulle gå i forhold til klassen jeg var i. De har alle hatt meg som lærer før, og var vant til å se meg på skolen. Dette kunne både være en fordel og en ulempe. Fordelen er at det er rimelig å tro at ingen av barna ble hemmet av min tilstedeværelse i klasserommet eller opptrådte på en annen måte enn de ville ha gjort uten meg tilstede, fordi jeg ikke var fremmed. Ulempen var at jeg som observatør noen ganger ble forstyrret når jeg observerte, fordi de oppfattet meg som en ekstra voksen som kunne hjelpe dem når de hadde behov for det. I tillegg var det situasjoner hvor de gjorde noe som de var klar over at læreren ikke syntes var greit. De oppfattet da blick fra meg som korrigerende av atferd. Dette merket jeg ganske fort, og prøvde å unngå å se direkte på slike situasjoner, og heller være ute av deres synsfelt.

Hva som blir observert vil være preget av den som utfører observasjonene (Vedeler, 2000). På den måten vil mine observasjoner være preget av meg og min bakgrunn. Jeg har i introduksjonskapitlet forsøkt å vise hvem jeg, og det vil bli opp til leseren å vurdere min bakgrunn i forhold til mine funn. For å sikre at mine funn var så troverdige som mulig i denne situasjonen, har jeg benyttet meg av metodetriangulering. Et intervju med lærer og hennes oppfatning av mangfoldet vil derfor øke troverdigheten på mine observasjonsdata. I tillegg ble læreren bedt om å vurdere mine funn, etter hennes utsagn var mine funn "ikke ukjent – kjenner det veldig igjen, hvis jeg skulle laget en graf så hadde det nok lignet veldig". Det var vanskelig å vite når jeg hadde gjort mange nok observasjoner til å kunne si noe om mangfoldet i klassen. Jeg prøvde meg derfor litt fram og var innom klassen over en lengre

tidsperiode (fra oktober til februar). Etter hvert følte jeg at jeg kunne se et mønster i observasjonene mine og begynte derfor på analysen etter å ha nedskrevet observasjoner gjort over 10 dager i perioden fra oktober til februar.

Min studie er en singelcasestudie og man kan derfor vanskelig generalisere ut i fra denne undersøkelsen. Som jeg skriver innledningsvis er alle mennesker - elever og lærere - forskjellige, således vil også hver klasse være forskjellig. Norsk skole har likevel felles historisk bakgrunn, felles opplæringslov og felles læreplan. Mangfoldet av elever finner vi overalt, selv om dette mangfoldet kan komme til uttrykk på forskjellig vis. På den måten vil ikke livet i en 2. klasse i en landsdel være totalt forskjellig fra livet i en 2. klasse i en helt annen landsdel, og jeg vil derfor argumentere for at selv om min studie ikke kan generaliseres så kan den være med på å danne et bilde av livet og mangfoldet i et norsk klasserom.

## **4.6 Ethiske betraktninger**

Studien ble i høst meldt inn til Norges Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), prosjektnummer er 19656. Jeg var også til stede på et foreldremøte hvor jeg fortalte at jeg hadde lyst til å gjennomføre en undersøkelse i klassen. I min undersøkelse er det barn som blir observert og etter å ha fått tillatelse av rektor skrev jeg et informasjonsskriv (se vedlegg 1) til foreldrene som ble godkjent av NSD. Informasjonsskrivet var utformet slik at de aktivt måtte samtykke for å delta. Jeg fikk svar fra 20 av 22 av de foresatte. De 20 samtykket og jeg begynte da forberedelsene til observasjonen. I informasjonsskrivet ble det presisert at man når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Lærer fikk et lignende informasjonsskriv, men her ble det også informert om intervjuet. Intervjuet ved lydopptaker, og ble slettet med en gang transkribering var gjennomført. Notatene fra observasjonene og intervjuet har blitt oppbevart innelåst og vil bli slettet med en gang oppgaven er gått i trykken. Datamaskinen som er benyttet til å skrive er i personlig eie og har vært låst med passord under hele undersøkelsesperioden. Alle mapper som inneholder informasjon om denne oppgaven vil bli slettet.

## **5. PRESENTASJON AV CASE OG DATAMATERIALE**

Fysiske rammefaktorer og fysisk miljø har ofte innvirkning på hvordan undervisningen drives. Jeg vil her fortelle kort om hvordan skolen er bygd og organisert, hvordan klasserommet er organisert, samt en kort presentasjon av klassen. Videre vil jeg presentere empirien min. Dette vil jeg gjøre ved å lage et klasseportrett som belyser mangfoldet i klassen. Mangfoldet er, som tidligere nevnt, beskrevet ut fra elevenes faglige, emosjonelle og sosiale forskjeller. Etter klasseportrettet vil jeg vise klassen "live" - i handling. Jeg har valgt å dele inn denne handlingen i to deler, samling og arbeidsøkt. Dette fordi skoledagen ofte var organisert i begge disse undervisningsformene. I samling opplevde jeg at det muntlige aktivitetsnivået var viktig, og valgte dette som fokus. Samlingene utpekte seg som interessante underveis i observasjonene, mens arbeidsøktene pekte seg ut etter at selve analysearbeidet begynte. Presentasjonen av klassen i portrett og handling er begge basert på mine observasjoner og intervjuet med klassens lærer.

### **5.2 Presentasjon av case**

#### **5.2.1 Skolen**

Skolen er bygd på midten av forrige århundre og er derfor veldig lik mange andre skolebygg i norske byer og tettsteder. Klasserommene er lokalisert på hver side av en lang gang og går over fire etasjer. Det er en forholdsvis stor skole med i overkant av 300 elever fordelt på 1.-7. trinn. Det er parallelle klasser i alle trinn. Uteområdet er først og fremst en stor skolegård i asfalt, men de har også litt kupert gresslagt område. I friminuttene går det mye i fotball og det er en stor fotballbane og en ballbinge som blir fordelt på de ulike trinnene i friminuttene. Skolens satsningsområde dette skoleåret er i følge skolens hjemmeside, blant annet sosial kompetanse og godt læringsmiljø.

#### **5.2.2 Klasserommet**

Klasserommet er slik man ofte ser for seg et tradisjonelt klasserom. Inngangsdøra er på den ene langsiden, og på den andre langsiden er det vindu ut mot uteområdet. Fremst i

klasserommet er tavla, lærerens kateter og en "flip over". Kateteret står ikke midt på veggen, men på skrå mot det ene hjørnet. Under tavla står det fem små benker oppstabled. Disse tas ned og settes i en "ring" som de bruker når de har morgensamling og skal gå igjennom felles stoff. På samme langvegg som døra står det fire datamaskiner. Klassen er inndelt i fire grupper. På de to fremste gruppene sitter det seks elever, mens på de to bakerste gruppene er det ei gruppe på fem, og ei gruppe på seks elever. Alle har sin egen pult. Bakerst i klasserommet er det en liten kosekrok hvor tegneserier og bøker står i hyller. På den ene siden av kosekroken er vasken og søppelbøtter, mens det på den andre siden er en avskjermet pult som står mot veggen, som benyttes hvis en av elevene må sitte for seg selv. Læreren bytter på de ulike gruppene med jevne mellomrom. Det gjør hun fordi hun hele tiden observerer at enkelte elever samarbeider dårlig, enkelte styrker hverandre, enkelte drar hverandre med på uro, noen trenger å bli spleiset med andre elever osv. Plassering på de ulike elevene har derfor variert de gangene jeg har vært der og observert. I gangen har elevene faste knagger og ei hylle hver hvor de skal henge opp uteklærne sine og sette skoene før de går inn på klasserommet.

### 5.2.3 Klassen

Det er 22 elever i klassen. 11 gutter og 11 jenter. To av disse elevene deltar ikke i undersøkelsen. Begge disse er jenter. Klassen har en kontaktlærer og en spesialpedagog. Spesialpedagogen er tilknyttet to av elevene. Det er en assistent til stede i nesten alle timene i klassen. Assistenten følger i hovedsak med to av elevene, men hjelper også de andre. Det er to elever i klassen som ikke har norsk som morsmål. Bare den ene av disse to har morsmålsundervisning på skolen. 21 av elevene har gått sammen siden de startet i 1.klasse, mens det kom en ny elev til skolestart i 2. klasse.

### 5.2.4 Organisering av skoledagen

Klassen har 26 skoletimer i uka fordelt på fem dager. De aller fleste er også elever på skolefritidsordninga (SFO) etter skoletid, og noen er der også før skolen begynner om morgenen. Skoledagen er inndelt i tre økter og de har to friminutt i løpet av skoledagen. Hver morgen starter med ei morgensamling. De sitter da i "ring" på benkene ved tavla. Elevene har faste plasser på disse samlingene. Morgenøkta brukes til å gjøre morgenrutiner. To og to elever har da regien og spør resten av klassen om dag, dato, vær osv. på engelsk. Videre brukes disse morgenøktene til å snakke litt om hva elevene har opplevd hjemme, om de har

---

lyst til å vise fram noe osv. Læreren orienterer til slutt klassen om hva som skal skje resten av dagen. Hvis elevene skal jobbe selvstendig etter denne morgensamlinga gjennomgår hun ofte det de skal jobbe med, før det setter seg på de faste plassene på gruppa si. Klassen er vant til å bruke stasjonsarbeid som arbeidsform, og har det i gjennomsnitt to ganger i uka. Når de driver stasjonsarbeid i norsk og lesing, har lærer 1 lesestasjon hvor hun driver med veiledet lesing. Da er det bare de som er på lesestasjonen som er i fokus, så denne arbeidsformen krever at det er minst en ekstra voksen til stede for å hjelpe til på de andre stasjonene. For å forklare og gå igjennom nye ting benytter læreren seg ofte av samlingsringen. Da er alle elevene samlet på et sted og det er lettere å få alles oppmerksomhet. Når elevene driver med individuelt arbeid sitter de som oftest på de faste plassene sine i klasserommet.

## 5.3 Klasseportrett

### 5.3.1 Faglig variasjon

Observasjonene jeg gjorde egnet seg dårlig til å si noe om elevenes faglige nivå. Jeg kan anta at det i denne klassen, som i så mange andre klasser, er stor spredning når det gjelder faglig nivå, uten at jeg kan si noe sikkert. Det jeg vet, er at gruppeinndelingen i stasjonsarbeid var inndelt etter nivåforskjeller i lesing. Min manglende informasjon i forhold til faglige forskjeller, gjorde at dette var et av mine hovedspørsmål i intervjuet av læreren. Det som vil bli skrevet her, er derfor basert på informasjon fra intervjuet med lærer.

Ved spørsmål om den faglige variasjonen i klassen innleder læreren med å fortelle at hun synes det er lettere å få oversikt over elevenes faglige nivå etter at Kunnskapsløftet ble gjeldende læreplan. Dette fordi de har utarbeidet en lokal læreplan med konkrete mål som skal nås etter hvert trinn. Læreren uttrykker at det derfor er lettere å måle elevenes faglige nivå og vite hvor de ligger i løypa nå. Hun sier videre at det er stor variasjon i klassens faglige nivå. Det er elever som nesten ikke har nådd noen av de målene som skal være nådd etter 2. trinn, mens det i den andre enden finnes barn som har oppnådd alle målene, og har begynt med målene for 3. trinn. Disse får jobbe med litt andre oppgaver og andre bøker i de fagene de er flinke. I en kartleggingsprøve hun nettopp har gjennomført er det ingen elever, bortsett fra de med spesialpedagogiske ressurser, som ligger under kritisk

grense i matematikk og lesing. Hun har aldri hatt en klasse hvor det er så liten spredning i faglig nivå, men poengterer at spredningen likevel er stor.

### 5.3.2 Emosjonell variasjon

Jeg synes det er vanskelig å si noe om de emosjonelle forskjellene blant elevene i klassen. Dette er blant annet fordi jeg ikke har intervjuet elevene, og fordi jeg ikke kan observere hva elevene tenker, og dermed må tolke det jeg ser. Kanskje er det jeg tolker som sinne et uttrykk for noe annet. Likevel er det slik at man som lærer hele tiden iakttar elevenes sinnstilstander, og at dette kan være nyttig for å skaffe kunnskap om elevene og deres læringsprosesser, og dermed også viktig for å kunne gi elevene tilpasset opplæring (Håstein & Werner 2003). Som lærer kan man dessuten bruke sine iakttagelser til å samtale med barna, og på den måten lettere bekrefte eller avkrefte sine antagelser. Jeg vil her forsøke å beskrive noe av det jeg har tolket som emosjonelle forskjeller hos elevene. Etter en presentasjon av noen observerte situasjoner vil jeg supplere med informasjon fra læreren.

Selv om jeg ikke kan si noe sikkert om elevenes sinnstilstand, så kan mine observasjoner likevel si noe om oppførsel i klasserommet. Oppførselen elevene viser i klasserommet kan komme av ulike sinnstilstander, og dermed vil variasjonen i elevenes emosjoner komme til uttrykk på forskjellige måter. Elevene reagerer for eksempel veldig forskjellig på de ulike arbeidsmåtene. Mens noen arbeider godt med individuelle arbeidsoppgaver, er det noen som ikke finner nok motivasjon, interesse eller konsentrasjon til å jobbe med de samme oppgavene. Andre eksempler kan være hvordan noen barn lettere synes å havne i konflikter enn andre barn, eller hvordan noen aldri kommer i konflikter, og de ulike gradene av impuls kontroll. Jeg skal her beskrive noen episoder fra observasjonene mine som kan vise noe av disse emosjonelle forskjellene blant elevene.

#### **Eksempel 1:**

I klassen er det flere elever som har behov for en voksen som gir de en "ekstra dytt" for å komme i gang med oppgaver og holde fokus under arbeidet. Noen ganger hender det at klassen bare har en lærer og dette påvirker ofte undervisninga, men ikke alltid. Jeg skal nå



---

vise til to episoder. Ei økt som ser ut til å være ei urolig arbeidsøkt og ei som ser ut til å være rolig. Jeg mener å se at enkeltelevers sinnstilstand kan påvirke hvordan økta utvikler seg.

Utdrag 1:

(Her er det fire voksne til stede, noe som ikke er dagligdags) Elev 5 nekter å godta at terningen hans landet på 1 og sier han bare mista den. De to jentene han spiller mot sier han må godta det eller så får han ikke være med i spillet (...) Det virker som om elev 13 synes det er vanskelig å samarbeide om spill. Han ligger på bordet og ruller seg rundt. Så setter han seg oppå bordet og følger med på de andre gruppene. Elev 4 prøver så godt hun kan å forklare elev 13 spillereglene, men elev 13 tar terningen fra de andre og gjemmer den. De andre på gruppa ser oppgitt ut. Ser på meg for å få hjelp. De snur ryggen sin til han, men da legger han seg over spillet. Elev 16 og elev 19 har også begynt å småkrangle om spillet, de løper litt rundt og småslåss om arket. Elev 19 gjemmer det i ei skuff mens elev 16 prøver å åpne den. Lærer oppdager det som foregår og går bort til de og snakker med stille stemme. De setter seg på plass. Lærer klapper i hendene for å få oppmerksomhet (signal som brukes) og sier at timen er over.

Utdrag 2:

(Lærer er alene med klassen. Ingen assistent er til stede denne timen. En elev har ikke med bok, så læreren må gå og kopiere): Elev 16 hysjer med en gang læreren går: "Vi må være stille!" Gruppene sitter og fargelegger og småprater stille. Bare elev 3 bråker og gjør andre ting. Elev 12 leter etter en svart fargestift, men får ikke låne av elev 19. Elevene viser ingen tydelige tegn på at læreren ikke er tilstede, men er opptatt av det de skal gjøre.

Her har jeg presentert to forskjellige arbeidsmåter, utdrag 1 hvor de har stasjonsarbeid og utdrag 2 hvor de jobber individuelt. Disse utdragene viser to ytterpunkt på hvordan stemninga i klassen kan være. I det første utdraget er det mye som skjer, og det er en del støy og uro, mens det i utdrag 2 er ei god og behagelig stemning. I utdrag 1 er det 4 voksne til stede, mens klassen i utdrag 2 er alene. Hvis vi ser på elev 16, har han to forskjellige roller i de to utdragene. I den første er han involvert i en krangel, mens han i utdrag 1 er den som ønsker å roe ned klassen. Han som enkeltelev er med og farger stemninga i klassen basert på sin oppførsel. I utdrag 1 er det også mange andre som er med på å påvirke stemninga i klassen. Det er blant annet vanskelig å samarbeide med elev 13. Hans mangel på enten motivasjon eller konsentrasjon gjør at de andre på gruppa ikke får gjennomført det de skal.

**Eksempel 2:**

Elevene har hatt gjennomgang av matematikk i samlingskroken. De skal nå gå bort til sine respektive grupper og pulter. I tillegg til klasselærer er det en assistent til stede. Læreren har enesamtaler med en elev, så det er assistenten som får i oppgave å hjelpe, samt at elevene får beskjed om å hjelpe hverandre. En elev er ute med spesialpedagog. Jeg blir oppmerksom på en krangel mellom to elever. Den er ganske høylytt og det er lett for meg å følge med. Gruppen har plassering bakerst i klasserommet.

Mange ser ut til å arbeide flittig med matteoppgavene, men en del begynner etter hvert å gjøre andre ting. En episode på gruppe 3 tar oppmerksomheten min. Elevene 16 og 21 sitter og erter opp hverandre. Elev 21 roper ut: "16 tegner på matteboka mi!". De fortsetter krangelen om noen korker som de bruker når de skal eksemplifisere mattestykker. Elev 16: "Du begynte!" Elev 21: "Nei du! Se hva du har gjort!" Elev 16: "Det var ikke meg!" Elev 21: "Jooooo!" De roer seg ned litt igjen, men gjør svært lite i matteboka. De 3 andre på gruppa forsøker å jobbe så flittig de kan og sier ikke et ord. Elev 21 sitter og ser ut i lufta. De fortsetter småkrangelen. Assistenten griper inn. "En av dere må flyttes" Hun flytter på pulten til elev 16, før hun går videre. Krangelen fortsetter selv om pulten til den ene eleven er flyttet ut fra gruppa. Elev 16 bryter ut: "21, jeg hater deg!" Eleven går og legger matteboka i hylla og tar opp matteboka og sier høyt: "Jeg skal tegne".

Her har vi et eksempel hvor to av fem elever på ei gruppe krangler, mens de tre andre forsøker å jobbe med matematikken. Ingen av de tre elevene klager på de som krangler, men man kan gå ut i fra at arbeidsforholdene ikke er optimale. Krangelen til elev 16 og elev 21 varer hele økta ut selv om begge to forsøker å hente seg inn enkelte ganger. Resultatet blir at de begge sitter 50 minutt uten å ha regnet mer enn et par regnestykker.

På mitt spørsmål om emosjonell variasjon i klassen svarer læreren at hun har hele spektret av emosjoner i klassen, bortsett fra elever som blir så sint at de slår. Hun har elever som kan bli veldig sint og eksplodere, mens andre elever som er stille og trekker seg inn i seg. Lærer bekrefter at elevenes sinnsstemning kan være med på å påvirke hvordan økta utartes.

### 5.3.3 Sosial variasjon

I en klasse kan det fort bli sosiale grupperinger hvor noen kan falle utenfor. Det er viktig for elevens trivsel på skolen å føle sosial tilhørighet med de andre i klassen, noe som også er et

---

av målene med å ha en inkluderende skole. Elevene er like forskjellige på dette området som de er på alle andre områder, så det er viktig at læreren er oppmerksom på det, slik at noen ikke mistrives på skolen. Å jobbe med sosial kompetanse i grunnskolen, spesielt på barnetrinnet, har etter hvert blitt ganske vanlig (Ogden, 2001).

### **Eksempel 1:**

Elevenes sosiale kompetanse vil selvsagt være veldig individuell, hvor noen innehar mer sosial kompetanse og andre strever litt mer med denne kompetansen. Jeg vil her vise dette med en elev som stadig går igjen i datamaterialet. Denne eleven havner stadig i situasjoner som fører til at de andre barna blir irriterte på han. Denne eleven har tilsynelatende problemer med å oppnå gode sosiale relasjoner med de andre i klassen. Han terger ofte de andre elevene og de blir fort irritert på han. Dette gjelder spesielt de jentene som sitter på samme gruppe. Både lærer og assistent bruker en del tid på denne eleven. Det er flere episoder hvor han handler på en måte som er uforståelig for meg som observatør, da jeg ikke kan se at hans handlingsmønster er til hans eget beste. Jeg skal her komme med noen korte utdrag som viser noe av dette. Jeg vil her kaller han elev 22.

(Foregår i samlingstid) Lærer kommer og setter seg på plassen sin. En elev (21) må legge noe i sekken sin. Elev 22 setter ut foten og spenner bein for elev 21. Han blir tydelig irritert og viser det med hele kroppen og ansiktet.

(Foregår i "kosetid") Mens de andre leker "ta den ring og la den vandre" må elev 22 og noen andre elever sitte og se på fordi de har tullet så mye i timen. Elev 22 tulatesynger høyt når de andre synger og holder for ørene og smiler.

(Foregår i selvstendig arbeid) Elev 22 går litt rundt i klasserommet og sniker i sekkene til noen av elevene. Elev 16 roper høyt ut at 22 roter i sekker. Elev 22 smyger seg på plass før læreren rekker å snu seg. Han sier til forsvar: "Hvordan kunne jeg ha sneket i sekkene? Jeg sitter jo på plassen min!"

Dette er eksempler på situasjoner hvor elev 22 oppfører seg på en måte som resten av elevene ikke aksepterer. Han blir sett rart på av de andre elevene, og har ikke spesielt høy status i klassen. Dette kan føre han inn i en ond sirkel hvor han vil fortsette med denne oppførselen fordi det i minste gjør at han får oppmerksomhet, både av de andre elevene men også av de voksne.

Mye av den observerte atferden er atferd som er tydelig og ligger på overflaten. Samtidig er det også en del skjult atferd som jeg som observatør ikke så, men som læreren har snakket om på intervjuet. Dette var atferd som oftest gikk igjen blant jentene, og som lærer først og fremst fikk kjennskap til gjennom elevsamtaler. Jeg har derfor ingen observasjoner til å underbygge dette, men vil her presentere hva læreren sa om sosial variasjon i klassen.

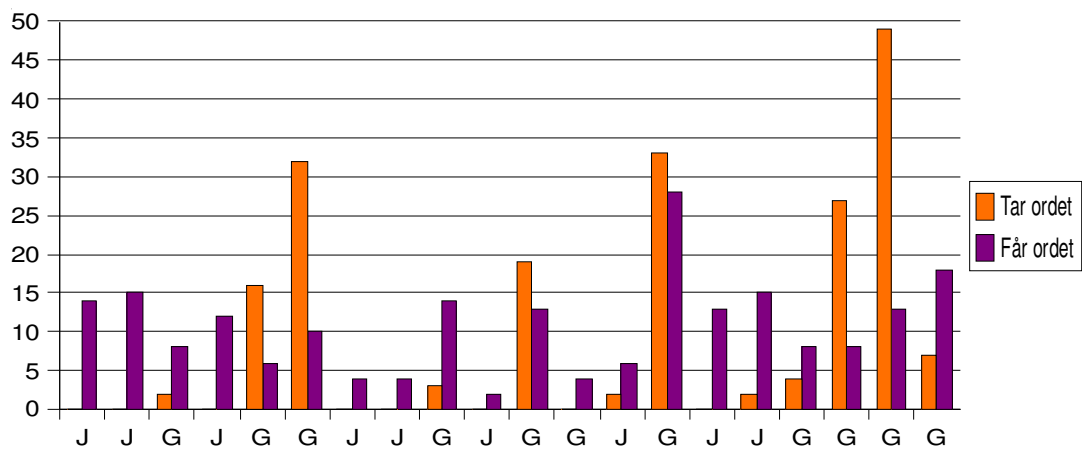
Mange av elevenes sosiale relasjoner blir opprettholdt og bygget i den tiden de ikke har undervisning. I friminuttene legges mye av grunnlaget for hvordan elevene trives på skolen. Både før og etter at læreren setter seg ned og begynner undervisningen, skjer det mye i gruppa. Klassemiljø og at elevenes trivsel på skolen og i klassen har stor betydning for elevenes læring (Ekeberg & Holmberg, 2001). Læreren sier det er store forskjeller blant elevene når det gjelder å omgås hverandre utenfor skoletid, noe som hun synes har innvirkning på de sosiale relasjonene i klassen. Hun har elever som aldri deltar på noe sosialt utenfor skoletid, mens andre elever er med på alt som skjer og som er mye sammen med de andre elevene i klassen også utenfor skoletida. Samtidig som det er grupperinger i klassen, har hun ikke opplevd at noen av barna har gitt uttrykk for at det er noen de ikke kan eller vil samarbeide eller leke med. Læreren mener sosial variasjon handler mye om elevenes sosiale kompetanse. Hun sier det er stor variasjon når det kommer til sosial kompetanse blant elevene i klassen. Dette gjelder blant annet hvordan de skal forholde seg til hverandre, måten de tar kontakt med andre barn på og måten de svarer på kontakt. Hun sier at det er en grunn til at det jobbes mye med sosial kompetanse de første årene i skolen

## **5.4 Fra portrett til handling**

### **5.4.1 Samling**

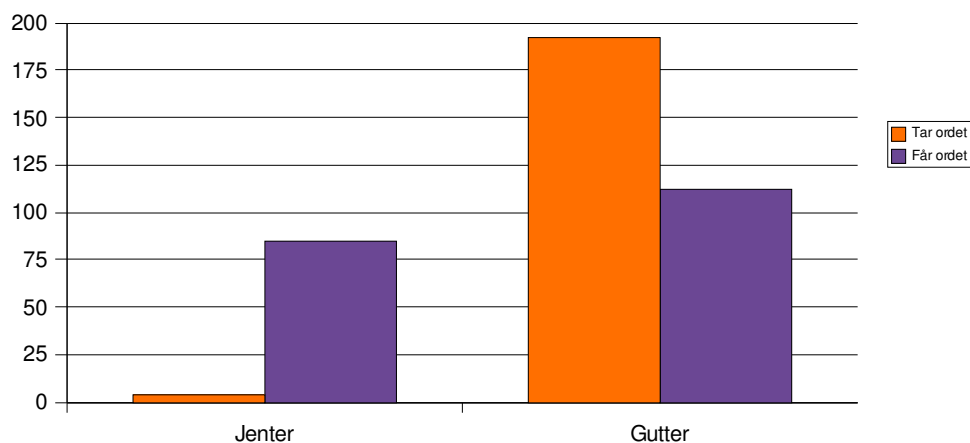
Elevene har siden 1. klasse øvd på å ikke prate uten å få ordet av lærer. Det jeg først ble oppmerksom på under observasjonene mine, var at det nesten alltid var de samme elevene som deltok muntlig i samlinger. Jeg bestemte meg derfor for å registrere hvem som *fikk* og hvem som *tok* ordet under disse øktene. Jeg registrerte ikke taletid på de som pratet, bare antall ganger. Etter endt observasjon laget jeg statistikk over hvem som hadde hatt ordet flest ganger, både når de tok og når de fikk ordet. På bakgrunn av ikke innlevert samtykke, er det

to av elevene som er utelatt fra statistikken, begge disse var jenter. Dette kan føre til et noe feil bilde, men tendensen er så sterk at jeg likevel velger å ta dette med. Ikke alle elevene var tilstede ved hver samling heller, enkelte barn var noen ganger borte fra timen av ulike grunner. Statistikken kan derfor bare være med på å gi et bilde av situasjonen. Bokstaven J står for jente, mens bokstaven G står for gutt.



Figur 5.1 Elevenes muntlige aktivitet

Statistikken viser at ca halvparten av elevene er ganske muntlig aktiv (snakker 15 ganger eller mer) mens den andre halvparten ikke er det i like stor grad. Dette skillet var veldig klart mellom kjønnene.



Figur 5.2: Kjønnfordeling av hvem som tar og får ordet i klassen.

Når det gjaldt hvem som fikk ordet flest ganger i klassen, var ikke kjønnsforskjellen så veldig stor (med tanke på at guttene er to i flertall), mens statistikken som viste hvem som tok ordet uten å ha fått det av lærer viste noen andre tall. I løpet av de ni samlingene jeg har ført

statistikk over tok jentene ordet 4 ganger uten å få tillatelse. Til sammenligning var det samme tallet for guttene 192 ganger (se fig. 5.2). Selv om det var en del prating utenom tur under samlingene, var det stort sett relatert til det samtaleemnet som pågikk, spesielt i de samlingene hvor det dreide seg om fagrelaterte emner. Under morgensamlingene hendte det oftere at det var andre ting enn det pågående samtaleemnet det ble pratet om. Dette gjaldt ofte hvis det var noe de hadde opplevd dagen i forveien, noe på vei til skolen osv. som de gjerne ville fortelle, men som de kanskje ikke hadde nok tålmodighet til å vente på tur til. Noen ganger var også slik prating bare ment til sidemannen, men som også ble oppfattet av de fleste andre elevene og læreren, siden de sitter så tett og i en ring.

Lærerens kommentar til denne statistikken var at hun ikke var overrasket over at guttene tok så mye av ordet i klassen. Hun ble derimot litt overrasket over at jentene lå under guttene når det gjaldt å få ordet av lærer. Jeg forklarte at 2 jenter var utelatt fra statistikken, men at dette ikke påvirket tendensene i stor grad. Hun sa hun skulle ønsket at jentene lå høyere enn guttene når det gjaldt å få ordet, slik at jentene også fikk mer taletid. Hun kommenterte også noen elever blant begge kjønn, som hadde svært liten taletid i disse samlingene. Det kom heller ikke som noen overraskelse på lærer, men hun syntes det var fint å bli påminnet dette.

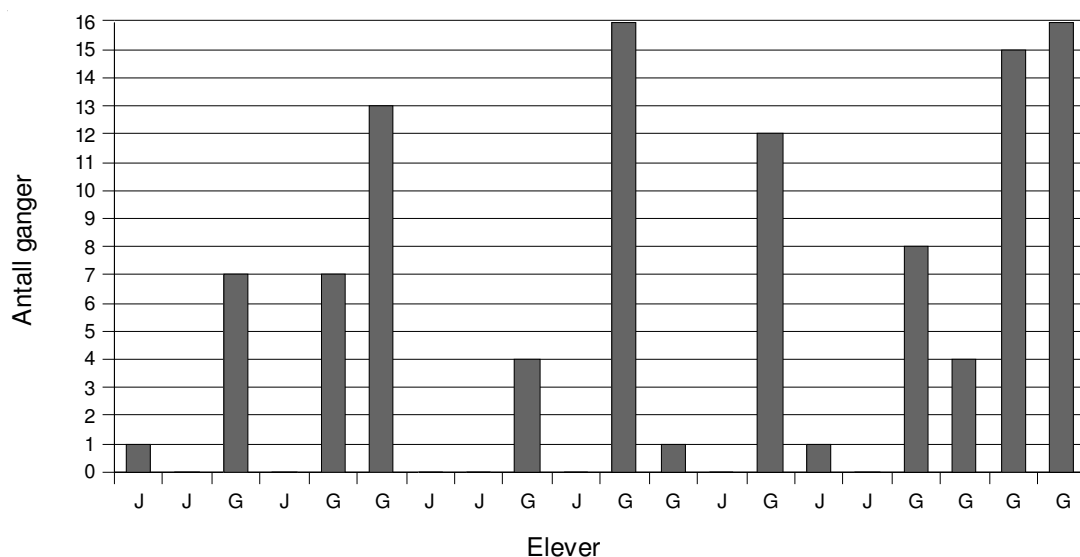
#### 5.4.2 I arbeidsøkt

I tillegg til det som skjedde under de muntlige samlingene, var det også enkelte hendelser under de arbeidsøktene som jeg bet meg spesielt merke i. Mange ganger var det enkelte elever som var i situasjoner som virket forstyrrende for eleven selv, men også for de elevene som satt i nærheten og/eller læreren i hennes undervisning. Jeg gikk gjennom mitt datamateriale og markerte de situasjonene hvor jeg oppfattet at en eller flere elever forstyrret seg selv og/eller medelever, basert på punkter som Terje Ogden (1998) har karakterisert som atferd som hemmer læring.

I Terje Ogden sin undersøkelse om elevatferd og læringsmiljø i 1998 forsøkte han å gi et bilde av de problemer og utfordringer lærere står ovenfor når det gjelder elevenes atferd i undervisningssituasjon. For å finne ut av dette ble de stilt en del spesifikke spørsmål om ulike hendelser den foregående uken. Denne uken ble betegnet som en normal uke av 86 % av de spurte lærerne, og kan derfor betegnes som en representativ skoleuke. Jeg har valgt å bruke

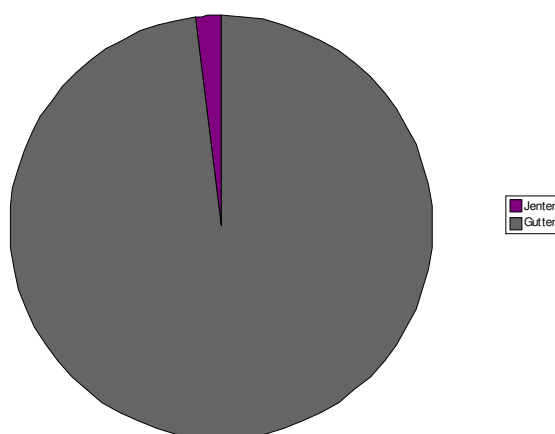
de samme spesifikke spørsmålene når jeg har analysert de observasjonene jeg gjorde i klassen. En av konklusjonene fra Ogden sin undersøkelse var at det er de moderate og høyfrekvente vanskene som oppleves som det største problemet i norsk skole. I mine observasjoner er det ingen hendelser jeg vil kalle alvorlige, så jeg vil bare ta utgangspunkt i de hendelsene som innbefatter det Ogden kaller moderate vansker. De spesifikke hendelsene som jeg også kunne gjenkjenne i mine observasjoner er:

- **Snakket utenom tur** (f.eks. utbrudd, avbrytelser, upassende kommentarer eller distraherende småsnakking i timen)
- **Forstyrret eller hindret medelever** (f.eks. ved å distrahere dem fra arbeidet eller rote med utstyr og materiell)
- **Bevisst arbeidsvegving** (f.eks. kom for seint i gang med arbeidet, unnlater å ta med viktige bøker eller utstyr)
- **Gjentatte regelbrudd på klassens eller skolens regler**
- **Laget unødig bråk** ved å skrape med stolen, slå med gjenstander eller annen støyende atferd
- **Verbale angrep på andre elever** (f. eks sårende eller fornærmende kommentarer)
- **Forlot pulten** (eller arbeidsplassen) uten å be om lov (hvis dette forventes av dem)
- **Kom for seint** til skolen eller timen
- **Fysisk angrep på andre elever** (f.eks. dyttet eller slo) (Ogden, 1998 s.10).



Figur 5.3: Elever som er deltagende i "forstyrrende situasjoner"

Av søylediagrammet vi har ovenfor ser vi raskt at det er guttene som er med i de fleste av de forstyrrende situasjonene. Jeg har derfor valgt å sette de opp i et kjønnsdelt kakediagram for å vise dette. Av de 20 elevene som er med i undersøkelsen, var alle av guttene, og to av jentene involvert i en eller flere forstyrrende situasjoner. Guttene stod derfor for 98,1 % av de forstyrrende situasjonene, mens det tilsvarende tallet for jenter var 1,9 % (se fig. 5.4). Sju stykker var ikke med i en eneste urolig situasjon i løpet av perioden. Alle disse var jenter. Mange av disse forstyrrende situasjonene var med på å skape uro i klassen i etterkant. De andre elevene blir også urolige når det ikke er arbeidsro.



Figur 5.4: Forstyrrende situasjoner fordelt på kjønn

Jeg må ta forbehold om at det er noe jeg som observatør muligens har gått glipp av under datainnsamling. Jenter har ofte en annen måte å agere på, og deres oppførsel er lettere å overse for lærere enn guttenes atferd, og dermed kanskje også for meg som observatør. Gutter er overrepresentert når det gjelder snakk om "problembarn" og i spesialundervisning i skolen hvor 7/10 er gutter (Nordahl, 2007). Likevel har det vært en tendens til at man ikke deler inn barna etter kjønn, men heller fokuserer på barna som en gruppe eller enkeltindivider (Bredesen, 2004). Læreren påpekte også dette. Hun viste bekymring til det hun kaller skjult atferd, først og fremst hos jentene. De deltar også i sånne situasjoner, da først og fremst med blikk og kommentarer som ikke er ment for andre enn den som opplever det. Dette kommer gjerne fram under elevsamtaler, og er ikke så lett å oppdage for læreren. På tross av dette har ulike forskningstradisjoner på ulike måter kommet fram til at jenter er vinnere i skolen, og at bakgrunnen for dette er at skolen favoriserer jenter (KD, 2007). Første skritt på veien for å kunne ta hensyn til mangfold i klasserommet vil derfor kanskje være å erkjenne at elevene i klassen har to forskjellige kjønn, og ta hensyn til dette både i læreplanverk og hos den enkelte skole og lærer.



## 5.5 Mangfold i klassen – oppsummering

Klassens mangfold utfordrer læreren på mange måter. Det utfordrer blant annet ved at mye må tas hensyn til på en og samme tid, ved å oppnå reell deltagelse, ved å finne en balanse mellom fellesskap og individ, ved lærerens praksis av iakttakelse og fortolkning (Håstein & Werner, 2003). Alle elevene er forskjellige på mange måter. Den store variasjonen blant elevene bør bli formidlet til elevene som noe positivt. Denne variasjonen er med på å skape muligheter for læring og trivsel i klassen, så fremt variasjon og mangfold blir oppfattet som noe bra. Jeg har forsøkt å vise et bilde av noe av variasjonene som jeg opplevde under min periode som observatør. Alle elevene er forskjellige og har forskjellig å bidra med i klassen. Samtidig har de også forskjellige behov. Jeg opplevde at mange av mine observasjoner stemte overens med lærerens opplevelse av klassen, og føler på den måten at de er troverdige. Samtidig gir de bare et lite bilde av elevmangfoldet i klassen, og mye mer kunne vært tatt opp og vist fram.



---

## 6. DISKUSJON OG TOLKING

Jeg vil her drøfte de to spørsmålene fra problemstillinga. Første del av drøftinga vil forsøke å besvare "*Hvordan påvirker mangfoldet den enkeltes rett til tilpasset opplæring*", og andre delspørsmål "*Hvilke krav til kompetanse krever dette av læreren*" vil deretter bli forsøkt besvart. For å drøfte disse to spørsmålene vil jeg benytte meg av teori presentert i kapittel 2 og 3.

### 6.2 Hvordan påvirker mangfoldet den enkeltes rett til TPO?

I forrige kapittel har jeg forsøkt å presentere skolehverdagen, med fokus på elevmangfold, i en ordinær 2. klasse. Ordinær i den forstand at den verken er veldig liten eller veldig stor, eller at det verken er flere eller færre elever med spesialundervisning utover det som er gjennomsnittet i Norge på samme årstrinn. Vi har sett at det er mye som foregår i løpet av en skoledag, og at det i løpet av en skoletime er ulike hendelser som påvirker læringsprosessen. Hvordan vil dette påvirke den enkeltes rett til tilpasset opplæring? Her vil jeg undersøke hvilken innvirkning dette mangfoldet har for den enkelte elev sin rett til TPO. Mangfoldet har jeg tidligere delt inn i faglig, emosjonell og sosial variasjon i elevgruppen, og jeg vil derfor benytte meg av denne inndelingen videre. Dette mangfoldet vil bli diskutert i forhold til de tre punktene som i følge Håstein og Werner (2003) kjennetegner tilfredsstillende tilpasset opplæring. Hver enkelt av elevene i klassen skal derfor ha muligheten til å: 1) lære i tråd med de mål som er fastsatt i planen, 2) utvikle seg som person, 3) erfare sosialt fellesskap med medelever, på tross av faglig, emosjonell og sosial variasjon i elevgruppen.

#### 6.2.1 Faglig variasjon

Jeg vil nå undersøke hvordan faglig variasjon i elevgruppen kan ha innvirkning på den enkeltes rett til tilpasset opplæring. Spørsmålet er viktig fordi et av kriteriene, i følge Håstein og Werner (2003), for at kravet om tilpasset opplæring skal oppfylles, er at elevene lærer i tråd med de mål som er fastsatt i planen. Læreplanen inneholder mange ulike mål, både overordnede mål og mer spesifikke mål. Den største og mest omfattende delen av læreplanen omhandler læreplaner i de ulike fagene. Der angir de blant annet formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål (UFD, 2005). I det som vil bli diskutert videre,

vil jeg ha de ulike kompetansemålene vi finner under hvert fag i tankene. Eksempel på et slikt kompetansemål er dette målet som er ett av flere mål i matematikkfaget etter 2. klasse: "Mål for opplæringa at eleven skal kunne kjenne att, samtale om og vidareføre strukturar i enkle talmønster" (UFD, 2005 s.61).

Siden mine observasjoner egnet seg dårlig til å si noe om faglig nivå i klassen, vil data som brukes her først og fremst være basert på intervjuet med læreren. Læreren sier at det er stor variasjon i det faglige nivået i klassen. Samtidig sier hun også at det er mindre spredning i faglig nivå i denne klassen enn i klasser hun har hatt tidligere. I forhold til kunnskap vi har om den inkluderende skole, hvor skolen skal ha rom for alle, vil en naturlig slutning være at det i de fleste klasser vil være en stor spredning i faglig nivå og dermed store variasjoner elevene i mellom. I tillegg sier tall fra PISA- undersøkelsen at Norge er det landet hvor det er størst variasjon i de skolefaglige resultatene i hele materialet (Haug, 2003).

Konsekvensene av å gå i en klasse med stor variasjon i faglig nivå vil først og fremst være avhengig av lærerens måte å møte dette på (Håstein & Werner, 2003). Oppgavenes vanskelighetsgrad og ulike arbeidsmåter vil begge være måter å møte dette mangfoldet på. I observasjonene ser vi at man benytter seg av ulike arbeidsmåter i løpet av en skoledag. De tre vanligste arbeidsmåtene var muntlig samling, både i forbindelse med hverdagsrutiner og innføring og gjennomgang av nye tema, individuelt arbeid og stasjonsarbeid. Alle disse tre arbeidsmåtene brukes flere ganger i uka, og enkelte dager brukes alle tre. Læreren sier at gruppene i stasjonsarbeid ofte er nivåinndelt og at oppgavene på den måten kan tilpasses nivået i den enkelte gruppa. Hun sier videre at det er om lag 10-15% av elevene i klassen som har kommet så langt når det gjelder å nå sine faglige mål at de allerede har begynt på mål for 3. trinn. Dette gjelder spesielt i forhold til lesing og matematikk. Disse elevene får da oppgaver og bøker for et høyere nivå enn det som er presisert i fagplanen for 2. trinn. Læreren sier at kartleggingsprøver er viktig for å vite noe om elevens faglige nivå, og at hun har stor nytte av dette. Fra i år har Utdanningsdirektoratet innført obligatoriske, nasjonale kartleggingsprøver i norsk og regning for elever i 1. og 2. årstrinn. Informasjon fra disse prøvene skal hjelpe læreren og skolen å tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2009).

---

Videre sier læreren at hun er avhengig av at de elevene som får spesialundervisning har de ekstraressursene de har i dag, for at både de og de andre elevene skal kunne få oppfylt kravet om tilpasset opplæring. Hun er på den måten avhengig av at det er en ekstra voksen til stede i klassen, eller at elevene med spesialundervisning undervises utenfor klasserommet i de fleste timene. Det er ikke vanlig i dag å ha flere voksne til stede i et klasserom, med mindre det er noen med særskilte behov i klassen (Ekeberg & Holmberg, 2001). Ut fra mine observasjoner vil det å ha flere voksne til stede i klasserommet ikke bare komme elevene med spesialundervisning til gode, men også de andre elevene i klassen. Assistenten og spesialpedagog satt ikke bare ved siden av de elevene med særskilte behov, men gikk også rundt og hjalp de andre elevene. Dette gjaldt spesielt under stasjonsarbeid med veiledet lesing, og lærer presiserer at denne arbeidsformen ikke kan gjøres med bare en lærer alene. Flere voksne i klassen, enten det er spesialpedagog eller assistent, vil på denne måten komme hele klassefelleskapet til gode. Selv om jeg tidligere har gitt et eksempel på at flere voksne nødvendigvis ikke fører til bedre arbeidsro, så øker mulighetene for dette med mer enn en voksen fordelt på 22 elever.

En vanlig måte for lærere å håndtere det faglige mangfoldet på, er å foreta kontinuerlige forenklinger. Med forenklinger menes at man trekker fram noen sider ved variasjonen, og ser bort i fra andre. For eksempel så bruker man en todeling av klassen i forhold til de som liker å få tildelt oppgaver, og de som ønsker å lage oppgaver selv, eller elever som viser tålmodighet og elever som ikke viser tålmodighet. Slike forenklinger kan både bidra til å heve kvaliteten på undervisninga, men den kan også være med på å redusere den enkeltes rett til tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2003). Hvis man forenkler elevgruppen ved å legge opp oppgaver etter gjennomsnittseleven, vil dette naturlig nok føre til en reduksjon av den enkeltes rett til tilpasset opplæring. Siden klassen er preget av stor spredning i det faglige nivået, vil dette føre til mangelfull undervisning både for de svakeste og for de sterkeste elevene. I intervjuet påpeker læreren at hun forsøker å legge opp oppgaver slik at alle har mulighet til å beherske de, men hun sier samtidig at det er viktig med utfordring og noe å strekke seg etter. Hun kan derfor ikke gi alle elevene samme oppgaver, men de må være i samsvar med elevenes nivå. Hun har derfor forenklet klassen ved hjelp av nivåindelte grupper som benyttes i forbindelse med stasjonsarbeid. Dette gjelder ikke i alle typer oppgaver, men først og fremst i forhold til lesing, skriving og matematikk.

Jeg har her vist hvordan den faglige variasjonen i klassen kan få innvirkning på den enkeltes rett til tilpasset opplæring. Konklusjonen her vil være at mye avhenger av lærerens måte å møte dette faglige mangfoldet på. Møter hun klassen med et bredt spekter av hensiktsmessige forenklinger, evner å kartlegge og reflektere over elevenes faglige nivå vil den faglige variasjonen ikke være til noe hinder for den enkeltes rett til tilpasset opplæring. Noen ganger kan til og med klassens faglige variasjon være en fordel for den enkelte elev. Hvis derimot læreren ikke er i stand til å møte den faglige variasjonen, kan det virke som om både de faglig svake og de faglig sterke vil få redusert sin mulighet til tilpasset opplæring. Med tanke på at ingen av elevene uten spesialpedagogiske ressurser havnet under kritisk grense i den seneste kartleggingsprøven tatt av lærer, tyder det på at læreren treffer godt med sine valg av metoder i klasserommet.

### 6.2.2 Emosjonell variasjon

Her vil jeg undersøke hvordan emosjonell variasjon i klassen kan ha innvirkning på den enkeltes rett til tilpasset opplæring. Dette spørsmålet er viktig blant annet fordi eleven skal nå fastsatte mål i planen og fordi eleven skal utvikle seg som person for at kravet om tilpasset opplæring skal være innfridd (Håstein & Werner, 2003). I tillegg til de kompetansemålene jeg beskrev under faglig variasjon, inneholder også læreplanen andre mål. Blant annet står det i den generelle delen: "Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltagelse" (UFD, 2005 s.31). Å utvikle seg som person vil derfor også være viktig for å kunne nå opplæringens mål.

Læreren sier at det i klassen finnes elever med hele spektret av det emosjonelle mangfoldet, unntatt elever som slår når de blir sint. Blant annet trekker læreren fram elever som blir veldig fort sinte og som kan eksplodere, og elever som er veldig stille og trekker seg inn i seg selv, samt elever som er veldig glad i å bli sett. Selv om jeg ikke ved hjelp av observasjoner alene kan si noe om de mentale prosesser som foregår "inni elevene s hoder", kan mine observasjoner bekrefte at det er elever som viser variasjoner i følelser og oppførsel. Blant annet ved å ha observert flere krangler, elever som viser omtanke for de andre, elever som er engasjerte, elever som er motiverte og elever som er ukonsentrerte.

Læreren egen kommentar på hvordan elevenes emosjonelle forskjeller kan ha innvirkning på fellesskapet er følgende:

Hvis det sitter en elev og har bestemt seg for at det her orker jeg ikke, det her er kjedelig, det her vil jeg ikke, så har jeg flere elever som med en gang hopper etter og mener det samme. Så da må jeg jobbe med motivasjon for å få dem i gang igjen.

Her opplever læreren å ha elever som påvirker de andres muligheter til å jobbe fordi elevene har så sterke status i klassen at de andre lett følger etter. Her gjelder det for læreren å jobbe for å finne tilbake motivasjonen og hun sier hun må finne de riktige "knappene" å trykke på for å få de i gang igjen. Videre har hun også eksempler som dreier seg mer om jentenes emosjoner:

Noen er litt hoverende, hvis man kan bruke det ordet. Litt sånn "her kommer vi og vi er litt bedre enn deg". Og hvis de barna har litt makt eller status i klassen, så kan det påvirke ved at noen elever blir trykket ned av det. De får blikk og demper seg mer og mer i klassen. Det har vi faktisk jobbet en del med.

Læreren beskriver her situasjoner hvor enkelte elever blir hemmet av andre. At elevene får føle at deres deltagelse i fellesskapet er viktig, er en avgjørende faktor for at eleven skal kunne utvikle seg som person. Samspill med jevnaldrende er viktig for læring og utvikling, og er derfor et viktig punkt for å oppnå tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2003).

Videre finnes det også eksempler fra observasjonene hvor noen elever tok initiativ til positive handlinger, og fikk med seg medelever på dette. Dette gjaldt for eksempel innstilling til å jobbe med matematikk osv. Når en elev med høy status viste interesse for det de skulle gjøre, kunne dette smitte over til de andre på en positiv måte. Andre eksempler, som vist på side 51, hvor en elev er opptatt av å hysje og roe ned de andre elevene fordi han ønsker at læreren skal bli positivt overrasket når hun kommer tilbake fra kopiering.

Figur 5.1 i forrige kapittel (se side 53) viste at det var stor spredning mellom de som var mest aktiv og de som var minst aktiv i muntlige samlinger. Kanskje ville noen av de lite aktive

elevene vært mer deltagende i samtaler hvis det ikke hadde vært så mange elever som var svært aktive? Trygghet er viktig for å kunne utvikle seg som person og alle elever har behov for å bli sett som et enkeltindivid. De har behov for anerkjennelse og få bekreftet at de er sett (Håstein & Werner, 2001). En fare med at mange elever tar og krever mye oppmerksomhet av læreren, er at de "stille" barna ikke får mulighet til å komme til orde så mye, og de får derfor ikke vist læreren og medelever at de også har noe å bidra med. Læreren kjente igjen denne problemstillinga i klassen, og sa at det var viktig med ekstra fokus på barna som ikke krever mye oppmerksomhet selv.

Jeg har her sett på hvordan den emosjonelle variasjonen i klassen kan få innvirkning på den enkeltes rett til tilpasset opplæring. Konklusjonen vil også her være at mye avhenger av lærerens måte å møte denne emosjonelle variasjonen på. Læreren må forsøke å fremheve de positive emosjonene og forsøke å dempe de negative for å skape en trygg atmosfære i klassen, samtidig som det må være rom for at elever har forskjellig personlighet. Alle elevene i klassen har rett på like utviklingsmuligheter også på dette området.

### 6.2.3 Sosial variasjon

Her vil jeg se på hvordan sosial variasjon i elevgruppen har innvirkning på den enkeltes rett til tilpasset opplæring. Dette spørsmålet er viktig fordi et kjennetegn på at eleven har fått tilpasset opplæring er at elevene erfarer sosial fellesskap med sine medelever (Håstein & Werner, 2003). I læreplanen, generell del, står følgende: "En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem" (UFD, 2005 s.16). Her fremheves viktigheten av å erfare sosialt fellesskap for å kunne utvikle sine evner og identitet. Det andre kjennetegnet på at eleven har fått TPO, å kunne utvikle seg som person, kan også påvirkes av det sosiale mangfoldet.

For at den enkelte elev skal kunne erfare sosialt fellesskap med sine medelever, kreves det at man innenfor klasserommets rammer evner å inkludere elevene i fellesskapet. For det første krever det at elever som har spesialundervisning utenfor klasserommet, også får erfare sosialt fellesskap med sine medelever. For det andre krever det at alle elevene i klassen kan føler sosial tilhørighet med andre. Læreren snakker om sosial variasjon i forhold til sosial



---

kompetanse og om sosial variasjon i forhold til å tilhøre eller ikke tilhøre fellesskapet i klassen. Hun sier det er store variasjoner i elevenes sosiale kompetanse, for eksempel når det gjelder evne til å ta kontakt og svare på kontakt både når det gjelder andre barn, men også voksne. I tillegg sier hun at det er store forskjeller på hvor mye elevene er sammen på fritida, og at dette også har stor innvirkning på hvordan de blir innlemmet i klassefellesskapet i skoletida. Hun sier at dette har stor betydning for det enkelte individet som blir holdt utenfor.

Jeg tror det påvirker klassen, men også individet mye. På hvordan ungen har det. Det er ikke for ingenting at vi holder på mye med sosial kompetanse med en gang de kommer på skolen. Det er jo nettopp for å unngå at slike forskjeller skal være med på å splitte opp klassemiljøet.

Læreren mener at den enkelte elevs sosiale kompetanse har mye å si for hvordan den enkelte har det på skolen og i klassen. Sosial kompetanse er viktige for barns utvikling, både på kort og lang sikt (Ogden, 1998). Læreren sier at det jobbes mye med sosial kompetanse de første årene, og sier også at dette er nødvendig fordi elevene er så forskjellige på dette området. Det tar tid å lære å være et individ som en del av et fellesskap. Eksempler på dette kan være å snakke om og øve på hvordan man skal behandle andre, snakke om regler på skolen, leke i ulike grupper, ha "hemmelig venn", lære å gi og ta i mot komplimenter osv. Blant annet nevnte lærer en episode fra 1. klasse, hvor ei jente ønsket å leke sammen med de andre barna i klassen, men hvor hennes bestevenninne bare ønsket å leke med henne. Da måtte de voksne gripe inn og legge til rette for at de også skulle få mulighet til å bli kjent med de andre elevene i klassen. Dette syntes læreren fungerte godt, og i dag er de fortsatt venninner, men kan også være uavhengige av hverandre.

I klassen er det to elever som i løpet av skoleuka er ute av klasserommet noen timer for å få undervisning med spesialpedagog. De andre timene tilbringes i klasserommet, men som oftest med forsterkning. Dette er ikke noe rigid system, og hvis de ønsker å være tilstede i den ordinære undervisninga på tross av at noe annet er planlagt, er det også rom for det hvis rammefaktorene tillater det:

(Matematikkøkt, gjennomgang i fellesskap) Ved siden av elev 13 sitter en assistent som er i praksis ved skolen. Spesialpedagog kommer inn og spør om eleven skal være med å ha

---

spesialundervisning. Men elev 13 rister på hodet og sier han vil være i klassen. Det virker som om lærerens gjennomgang av hva som skal skje senere under stasjonsarbeidet har fengst elevens interesse, og han blir derfor i klasserommet.

Håstein og Werner (2003) har presentert begrepet *det individuelle dilemma*. Dette begrepet har de formulert på bakgrunn av vanskene med å realisere deler av prinsippet om tilpasset opplæring. Med dette begrepet mener de at hvis man som skole og lærer bestreber seg på å imøtekomme elevenes individuelle krav i forhold til faglige mål, kan dette gå ut over elevens muligheter til å tilhøre fellesskapet, som også er et krav i prinsippet om tilpasset opplæring. Dette gjelder de elevene som får spesialundervisning og enetimer utenfor klasserommet, og dermed også utenfor fellesskapet. I det foregående eksemplet ser vi at eleven får velge selv om han vil bli med ut av klassen. Han synes tydeligvis oppgavene ser spennende ut. Å ha en valgfrihet om deltagelse, er muligens med på å gi eleven større mulighet til å føle seg som en del av det sosiale fellesskapet i klassen i dette tilfellet.

Åpenhet og aksept for annerledeshet er ei viktig forutsetning for å kunne oppnå et inkluderende skolemiljø (Ekeberg & Holmberg, 2001). Å gå i klasse med barn som har en annen kulturell bakgrunn og identitet vil gi mulighet for at elevene skal kunne få større toleranse for andre, noe som vil være positivt for hele fellesskapet. I en kunst- og håndverktimer hvor elevene skal klippe ut ei sol sier en elev til en annen: "Så flink du er til å klippe!" Denne eleven som får skryt har litt vansker med finmotorikk, og strever litt med klippinga, men får likevel skryt av sin medelev, noe som kan bidra til et bedre selvbilde. Eleven som kommer med utsagnet viser en høy grad av sosial kompetanse, fordi hun ser at eleven strever. Ingen voksne var til stede akkurat når denne episoden skjedde, så jeg mener det er tvilsomt at eleven sa det for egen vinnings skyld. Et annet eksempel fra samme time vise det motsatte:

Elev 22: "Se! Jeg er ei sol!" Eleven holder arket hvor han har klippet ut sola foran ansiktet. Sier høyt at han er ferdig. Elev 5 som sitter ved nabopulten: "Næh, du er vel ikke ferdig!" Diskusjonen går. Elev 5: "Se! Jeg har klippet mer nøyaktig enn deg!" Elev 22 roper ut høyt: "5 presser pulten sin mot meg!"

Elev 22 er fornøyd med klippinga si og vil gjerne vise det fram. Elev 5 er ikke ferdig med si klipping, og påpeker at han er flinkere til å klippe. Mest sannsynlig fordi han ikke liker at

---

elev 22 er fortere ferdig, og legitimerer på den måten at han klipper saktere fordi han er mer nøyaktig. Dette resulterer i en sur tone mellom disse elevene som varer timen ut. En klippeoppgave utvikler seg til å bli en konkurranse.

I en klasse med rom for forskjellighet, vil det også være plass til elever som har spesielle behov. Peder Haug skriver at en viktig utviklingsoppgave for skolen vil være å øke fellesskapet slik at alle får ta del i det sosiale livet på skolen, og at for å kunne være en aktiv deltaker i dette så må man ikke bare være tilskuer, men også få lov til å bidra med noe til fellesskapet (Haug, 2003). Mine observasjoner er ikke nok til å kunne si noe om alle elevenes deltaking i fellesskapet. Men jeg opplevde at de to elevene som noen ganger er ute av klassen og har spesialundervisning, også er aktive deltakere når de er til stede i klassen. Dette kan være et tegn på at disse elevene har et realistisk selvbilde og at de er trygge på seg selv og sine omgivelser. Videre virker det som om resten av klassen er inkluderende i henhold til de med enkeltvedtak, og aksepterer og tolererer at de noen ganger har andre tilbud. Dette er selvsagt i en inkluderende skole hvor det er rom for forskjellighet.

### **6.3 Hvilke krav til kompetanse krever dette av læreren?**

Læreren er en sentral aktør for å kunne gjennomføre Kunnskapsløftets intensjoner om tilpasset opplæring. I rapporten "I første rekke" (UFD, 2003a), understreker man at gjennomføringen av TPO innenfor en inkluderende skole sannsynligvis vil kreve mer bruk av variert kompetanse i grunnopplæringen, og at det igjen vil kreve at det finnes høy kompetanse i alle læringsmiljøer hvor det er elever som krever spesiell tilrettelegging. Forskning viser at flertallet av lærerne fortsatt befinner seg i den tradisjonelle rolle som kunnskapsformidler og dermed ikke har nok fokus på mangfoldet i elevgruppen (Bachmann & Haug, 2006; Buli-Holmberg et al., 2008). I stortingsmelding 11 "Læreren – Rollen og utdanningen" (KD, 2009) står det at forventningene til dagens lærere er mer omfattende enn hva de har vært tidligere, og at lærere både trenger generell og spesiell kompetanse. Med bakgrunn i de pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringene jeg finner i klassen jeg observert, vil jeg se på hvilken kompetanse som vil være aktuell for klasselæreren å inneha, og som også vil være aktuell for enhver lærer.

### 6.3.1 Gutter og jenter i skolen

Siden 70 % av de elevene som mottar spesialundervisning i norsk skole er gutter (Nordahl & Hausstätter, 2009), er det mye som taler for at man bør se på innholdet og organisering av opplæringen i skolen. Jeg skal ikke gå inn på de ulike teoriene om årsaker til at guttene er overrepresentert, men heller se på hvorfor det er viktig for læreren å være klar over dette.

Undersøkelser viser at gutter er totalt dominerende innenfor den vansketypen som omhandler problematferd (Nordahl & Sunnvåg, 2008). Mye forskning konkluderer også med at det er guttene som får mesteparten av oppmerksomheten fra læreren i klasserommet (Bakken et.al., 2008). Dette samsvarer med funn gjort i denne undersøkelsen. Guttene var overrepresentert når det gjaldt å ta ordet uten tillatelse i muntlige samlinger (fig. 5.2, s. 53), og når det gjaldt "forstyrrende situasjoner" i arbeidsøkt (fig. 5.4, s 56). Disse funnene samsvarer med tendensen over hele landet, en tendens som har vært stabil over flere år (Nordahl & Hausstätter 2009). Ingen av elevene i denne klassen hadde derimot spesialundervisning på grunnlag av problematferden. Den ble sett på som lettere atferdsvansker; disiplin- og trivselsvansker og utviklings- og situasjonsbestemte vansker i følge Ogden (1998) sin inndeling (se fig. 3.1, s 31). Likevel forstyrret denne atferden og enkelte ganger forhindret de medelevene å bli sett, til å få hjelp, til å komme til ordet osv. Å komme med ulike forklaringer på hvorfor det er slik, er vanskelig og det finnes mange ulike teorier (Bredesen, 2004). En annen innfallsvinkel som vil være viktig for læreren er å være klar over dette forholdet. Læreren sa at de var klar over at det var mange gutter som krevde mye oppmerksomhet i klassen og at hun prøvde å være oppmerksom på det, og at det var viktig.

Læreren nevnte også jentene i intervjuet. Hun påpekte at det også var spesielle problemer knyttet til jentegruppen. Denne atferden er ikke kommet med i mine observasjoner, fordi den i følge lærer var skjult atferd som hun gjerne fikk vite om i forbindelse med elevsamtaler. Kunnskap om denne type oppførsel følte hun at hun hadde lært lite om, både i utdanning og i senere kursing, og hun syntes det var lite fokus på dette.

Samtidig som vi ser disse store tendensene når det gjelder kjønn, er det viktig å huske at ingen gutter og jenter er like, like lite som at ingen mennesker er like. Dette kan vi for eksempel se ved at den ene av de elevene som aldri tok ordet uten tillatelse var gutt (se fig. 5.1, s 53). Så selv om jeg nå har delt inn klassen i to ulike kategorier, "stille jenter" og

---

"urolige gutter" er det også viktig å se og kjenne det enkelte barnet. Det finnes også gutter i klassen som sjelden sa noe under samlingene, og de "stille barna" er derfor representert ved begge kjønn. I tillegg var det jenter som var ganske muntlige aktive, selv om de sjelden sa noen uten å på forhånd ha fått ordet av lærer. Likevel vil det å ha kunnskap om gutter og jenter være en styrke i forhold til å kunne forebygge denne type problemer.

### 6.3.2 Sosial kompetanse

Vi lever i dag i et komplekst og flerkulturelt samfunn. I denne klassen finnes blant annet elever med forskjellig kulturell, nasjonal og religiøs bakgrunn. Elevene skal i løpet av den tid de er i obligatorisk skolegang forberedes på å bli selvstendige individer i samfunnet. På skolen lærer elevene hvilken atferd som er akseptabel i forskjellige situasjoner, om vennskap og sin egen posisjon blant medelever, om elever fra andre etniske og kulturelle grupper, og de skal lære om samarbeid, men også om konkurranse. Det forventes svært mye av elevenes sosiale læring i skolen, men det er lite undervisning i dette og det finnes ingen fagplan i sosial kompetanse på lik linje med andre skolefag (Ogden, 2008). Likevel har sosial kompetanse stor betydning for den enkelte elev, og det finnes mange argumenter for at sosial kompetanse bør få en større plass i opplæringen. Lærer poengterer selv at sosial kompetanse er viktig å jobbe med i klassen og i skolen generelt. I en skole for alle vil det være stor variasjonsbredde blant elevene. Dette gjelder også elevenes sosiale kompetanse, som vist ovenfor var dette også tilfellet i denne klassen. Et godt klassemiljø vil være avgjørende for å få alle elevene til å nå de faglige målene, til å kunne utvikle seg som person og for å føle tilhørighet til fellesskapet. Klassemiljøet vil være påvirket av elevenes sosiale kompetanse og det er viktig for læreren å starte med å etablere et godt klassemiljø så tidlig som mulig (Ekeberg & Holmberg, 2001). I denne klassen har man blant annet benyttet seg av lekegrupper for at alle elevene skal føle sosial tilhørighet til noen i klassen. Da er det lærer som har bestemt hvem som skal leke sammen i de ulike friminuttene, og lærer sier at dette har hatt god effekt. Det skjer aldri at noen protesterer hvis de blir plassert sammen med noen de vanligvis ikke leker med. Dette gjelder også i undervisningssituasjon hvor det er ulike former for gruppe- og samarbeidsoppgaver. Her har lærer klart å skape et godt klassemiljø ved å forsøke å oppheve faste grupperinger blant barna.

I en inkluderende skole vil sosial kompetanse være en nøkkelfaktor for at elever med spesielle behov skal kunne føle tilhørighet og bli akseptert innenfor rammen av den ordinære klassen. Et annen viktig aspekt ved jobbing med sosial kompetanse, er at det kan være forebyggende med tanke på problematferd (Ogden, 2008). De som av lærere oppfattes som elever med problematferd, synes også å ha svake sosiale ferdigheter. I tillegg viser også forskning at det også er en sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og sosial kompetanse (Ogden, 2001). Skolen er et sted som er godt egnet for slik ferdighetsbygging fordi den når alle barn og alle foreldre. På tross av dette finnes det også noen som argumenter for at dette ikke kan gjennomføres i skolen. Skolen har fra før for mange oppgaver å utføre, og timeplanen er oppfylt med andre ting. Dessuten er ikke lærere utdannet i å jobbe med sosial kompetanse hos barn. I skolen, og ellers i samfunnet, vil sosial læring skje uansett. Elevene samhandler både i friminutt og i timer, og vennskap og konflikter preger mye av hverdagen. Ved at læreren aktivt benytter sjansen til å drive sosial ferdighetstrening i organiserte forhold vil denne sosialiseringen skje i mere ordnede forhold (Ogden, 2008). Eksempel på dette er når man utnytter en konflikt til å snakke generelt om hvordan en skal oppføre seg mot hverandre, og at alle får ta del i dette slik at alle vet hva som er akseptabel oppførsel.

Undersøkelser viser at tiltak med bred tilnærming til sosial kompetanse har positiv effekt på både høyrisiko elever og elever som ikke ligger i faresonen (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Læreren bør arbeide med sosial kompetanse både på klasse- og individnivå og gjerne med et forebyggende perspektiv, og gjerne i forhold til situasjoner eller konflikter som oppstår i løpet av en skoledag. Lærere må være oppmerksomme på at elever som sliter med samspill med medelever ikke nødvendigvis vil komme godt ut av det hvis man skal ta utgangspunkt i naturlige situasjoner. De har heller behov for å øve seg i en annen kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2003). Å jobbe med sosial kompetanse i klassen kan gjøres på forskjellige måter. I barneskolen er det først og fremst sosial kompetanse i form av praktiske ferdigheter som er viktig. Kognitive ferdigheter legger man mer opp til i ungdomsskolen (Ogden, 2001). Positive erfaringer etter arbeid med sosial kompetanse har ført til at det er utarbeidet forskjellige programpakker og metoder til bruk i skolen. Mange av disse benyttes av flere skoler. Ved denne skolen er arbeid med sosial kompetanse et satsningsområde, og dette siste året har de begynt på et prosjekt. I prosjektet får lærerne kjennskap til en del grep man kan bruke i forhold til temaet. Lærer sier at mye av dette er kjent stoff fra før, men at det

---

nå har blitt lettere å sette det i system. Det hun derimot savner i dette kurset er tips om hvordan en skal arbeide med sosial kompetanse i forhold til jentene, og det hun kaller "skjult atferd". Hun opplever jentenes måte å sosialiseres på er vanskeligere å ta tak i enn guttenes, og ønsker derfor mer fokus på denne type problemer som hun også mener er en type atferdsproblemer.

Vi ser at kunnskap om sosial kompetanse er viktig i alle former for arbeid med barn, da spesielt i forhold til en gruppe med barn. Lærerens kunnskaper og arbeid med temaet er avgjørende, både med tanke på klassemiljø og elevenes trivsel på skolen, som igjen er grunnleggende for at elevene skal få optimalt læringsutbytte.

### 6.3.3 Atferdsvansker

I urolige klasserom mangler elevene en forståelse av når det skal være stille og når det er tillat med prat, uro og diskusjon. En felles forståelse av hvilken atferd som passer til hvilken situasjon krever disiplin i klassen, og disiplin krever et regelverk (Slåttøy, 2002). Lærerens kompetanse i klasseledelse er viktig når det er snakk om atferdsvansker i skolen. Klasseledelse handler om å skape produktiv arbeidsro, fremme elevenes oppmerksomhet og motivere til innsats i timene. Selv om enkelte hevder at å mestre atferdsproblematikk i skolen er en egenskap man enten har eller ikke har, så er det mye som tyder på at ferdighet i dette kan læres som en del av utdanningen og senere videreutvikles (Ogden, 2001).

I denne klassen har jeg mer eller mindre fastslått at det er atferdsproblemer i form av læringshemmende atferd som er utfordringen. Omfattende tiltak vil derfor ikke være nødvendig. Fokuset må heller være på å forebygge konflikter og skape et læringsmiljø preget av ro og trygghet. Klasserommet er et sted som egner seg dårlig for å håndtere konflikter og konfrontasjoner, spesielt hvis det bare er en lærer i klassen. Dette vil da bli et dilemma hvor læreren må velge mellom fokus på fellesskap og fokus på individ. Hvis en konflikt mellom to elever skal løses fører det til at resten av klassen blir tilskuere eller blir overlatt til seg selv uten å vite hva de skal gjøre. Et godt og forebyggende tiltak er derfor prinsippet om laveste effektive inngrepsnivå. Dette prinsippet bygger på at det er lettere å forebygge problematferd enn å mestre den når den dukker opp. Første nivå er basert på at godt planlagt og strukturert undervisning kan virke forebyggende på problematferd. Eksempel på dette er når læreren har

tatt høyde for mangfoldet ved å nivåddifferensiere oppgaver, slik at ingen får oppgaver som er for vanskelige og blir umotiverte og lei, og slik at ingen får for lette oppgaver slik at de må sitte og vente på at de andre skal bli ferdige. Nivå to handler om å oppfatte begynnende uro i klassen og korrigere denne i forkant av utbrudd ved hjelp av nonverbal kommunikasjon slik at det ikke forstyrrer undervisning og læringsaktivitet til de andre i klassen. Flere ganger i observasjonene mine benytter læreren seg av blikk for å korrigere atferd. Hun har også innført klappesignal for hele klassen, et tegn som betyr at alle skal stoppe opp med det de holder på med og vende fokus mot lærer. På det siste nivået griper læreren direkte inn ovenfor atferden og forsøker å stoppe den. Dette kan virke forstyrrende på de andre elevene, og det beste er derfor om man kan holde seg på nivå en og nivå to (Ogden, 2001). Lærer forsøker derfor ofte å overse forstyrrende atferd i samling, som å snakke uten å ha fått ordet, men enkelte ganger må hun gripe inn fordi eleven eller elevene ikke slutter å prate på tross av at de blir oversett.

Å være klasselærer krever omfattende kunnskaper om individ og klassen som gruppe. Man må være i stand til å analysere situasjoner og komme med raske tiltak for å holde mest mulig ro i klasserommet. Astrid Slåttøy (2002) har kommet fram til fire behov som eleven har i undervisningssituasjon. Hun mener at hvis disse behovene er dekket vil det være med på å forebygge mye problematferd i klasserommet. Dette tilsvarer derfor nivå 1 i prinsippet om laveste effektive inngrepsnivå. De fire behovene hun har kommet fram til er trygghet, oversikt, deltagelse og mestring. Hun skriver videre at å være trygg på de personene som er rundt eleven og å være trygg på rammene de fungerer i, er viktig for elevens atferdsmønster. Stabilitet og forutsigbarhet er med på å skape trygghet for eleven, og læreren bør iversette tiltak som gjør at elevene føler seg trygge på skolen, i klassen og på skoleveien. Et eksempel på tiltak kan være klare og tydelige klasseregler. Det andre behovet Slåttøy (2002) trekker fram som viktig for å forebygge problematferd er at eleven har oversikt. Dette gjelder oversikt over skoledagen – hva som skal skje og hva de skal gjøre. Dette vil være viktig både for elevens trygghet og for elevens konsentrasjon. Elever som er urolige trenger ofte mer oversikt enn barn som jobber selvstendig. Både timeplan og plan over timen er tiltak for å fremme elevenes oversikt over egen skoledag. Neste behov er deltagelse. Å bli tatt på alvor av læreren mener Slåttøy (2002) er med på å forebygge problematferd. Å få lov til å være med på å utforme fagmål og atferdsmål, og deretter observere seg selv i forhold til disse målene kan gjøre elevene mer bevisste på egen atferd. Det siste behovet Slåttøy (2002)



---

trekker fram er å føle mestring. Både når det gjelder faglig og sosial framgang. Å organisere timer rundt aktiviteter som mestres kan være med på å snu urolig og bråkete atferd. Til slutt konkluderer hun med at noen kanskje vil se på dette som ordinære klasseromstiltak, mens noen vil se på det som tilrettelegging for elever med spesielle behov, men at hun, på samme måte som jeg har konkludert med tidligere, har erfart at alle elever i enkelte perioder vil ha behov for ekstra hjelp.

I klassen jeg observerte benyttet de seg av mange av de tiltakene jeg har beskrevet ovenfor. Blant annet gikk de stort sett daglig gjennom hva som skulle skje i løpet av dagen, og skrev dette opp på tavla. I tillegg hadde en elev egen dagsoversikt på pulten sin, laget av spesialpedagog. Kanskje hadde flere elever også hatt godt av å ha slike dagsoversikter på plassen sin, enten ved hjelp av skrift eller bilder, for å få kontroll over egen dag. Det virket som eleven med en slik oversikt, hadde god nytte av denne. I tillegg vet jeg på bakgrunn av samtale med lærer at elevene gjennom elevsamtaler får være med på å sette sine egne mål, både faglige og sosiale, og at de tar fram disse senere på året. Mange av disse ordinære klasseromstiltakene er viktige, ikke bare for de med spesielle behov, men også for mange andre og spesielt for de elevene som trenger litt fastere rammer. Kunnskap om atferdsvansker er på den måten også viktig for klasselærere.

#### 6.3.4 AD/HD

Det er sjelden barn i førskolealder får diagnosen AD/HD selv om man har mistanke om det. Det er først når barnet begynner på skolen at diagnosen settes. Mange av disse barna vil av læreren og medelever oppleves som vanskelige barn. I skolen er det en rekke normer og regler elevene må forholde seg til, og mange av barna med AD/HD utmerker seg ved at de har store problemer med å følge disse reglene. De er ikke på plass når de skal være til stede, har ikke orden på skolesakene sine, de vandrer rundt i klasserommet, roterer rundt stolen og pulten og er i stor aktivitet i situasjoner hvor man egentlig burde være i ro. Elever med diagnosen kan i tillegg ha vansker med å skaffe seg venner og ikke minst holde på dem. Barn blir fort lei av at man ikke kan følge spilleregler, ikke kan samarbeide, ikke klarer å vente på tur osv. Dette kan føre til at de lettere havner i konflikter med sine medelever (Slåttøy, 2001). Når det gjelder skole og undervisning så er det ofte de samme tiltakene som gjøres i forhold til elever med AD/HD som i forhold til elever med atferdsproblemer. Dette gjelder for eksempel stabilitet og struktur som jeg har skrevet om tidligere. Elever med AD/HD sliter

ofte med de samme problemene som elever med problematferd, men forskjellen ligger i at disse problemene er grunnet spesielle årsaker, og intensiteten og varigheten er ofte større og lengre. I tillegg er det en del andre ting man kan gjøre for å gjøre hverdagen litt enklere for elever med denne diagnosen. Kroppslig uro krever at elever med AD/HD har behov for mer pauser enn andre elever (Slåttøy, 2001). I denne klassen har de bare to pauser i løpet av skoledagen. Dette betyr at de har lange økter inne, og at behovet for flere pauser kan være tilstede hos noen barn. I disse pausene kan man for eksempel ha avtaler med vaktmester eller kontordame som kan ha enkle arbeidsoppgaver for elevene, slik at de får ha kroppen i aktivitet ved å enten gjøre noe lett arbeid eller gå ærend. Andre tiltak kan være å gi veldige konkrete beskjeder og oppgaver, være konsekvent med sanksjoner, gjøre timen og dagen forutsigbar, og gjerne visualisere med "dagtavle" med oversikt over dagen, og la eleven ha mulighet til å være med på å legge opp sin egen dag.

I enkelte tilfeller, gjerne når eleven har blitt litt eldre, kan det være behov for å skjerme de andre elevene i klassen fra elever med AD/HD. Noen har utagerende og aggressiv atferd som man er nødt til å ta hensyn til. Å ha rutiner og regler for hvordan man skal håndtere dette vil være viktig i slike tilfeller (Slåttøy, 2001). I denne klassen er det så langt jeg har observert og i følge lærer, ingen elever som har slik utagerende atferd. I tillegg til nevnte problemer er det som nevnt i kapittel 3, en rekke tilleggsproblemer tilhørende diagnosen. Læreren må derfor være oppmerksom og ha kunnskap om vanlige tilleggsvansker, og se etter tegn til for eksempel lærevansker. Til slutt er det viktig å nevne at å skape et klassemiljø med toleranse for annerledeshet også kan være en forebyggende faktor for elever med AD/HD. Jo mer kunnskap både lærer og elever har, vil resultere i et tryggere miljø for alle, og dermed også virke inn på AD/HD-elevens symptomer (ibid.). Siden 3-5 % av norske elever har denne diagnosen, og siden symptomene er så spesielle og kan ha vidtrekkende konsekvenser for hele klassen, mener jeg det er naturlig at enhver lærer i norsk skole bør ha kjennskap til denne diagnosen. De må ha kjennskap til symptomer, tilleggsvansker, tiltak og metoder selv om eleven har en spesialpedagog.

### 6.3.5 Lese- og skrivevansker

I klassen er det ingen elever som har noen ekstraressurser på grunn av lese- og skrivevansker. Lærer sier at ingen, bortsett fra de to elevene med ressurser, ligger under kritisk grense når

---

det gjelder lesing og skriving. Hun sier samtidig at det er en del svake lesere, og ut fra de tallene jeg presenterte under avsnittet om lese- og skrivevansker i teorikapitlet, er det likevel sannsynlig at noen elever i klassen etter hvert vil utvikle lese- og skrivevansker. Det vil da være viktig å ta disse problemene på alvor, men samtidig ikke fokusere for mye på vanskene.

For at læreren skal kunne se tegn til begynnende lese- og skrivevansker, er det viktig med god kjennskap til normalutvikling når det gjelder lesing og skriving. Dette vil hjelpe læreren å avdekke problemer tidlig, noe som også kan være med å hindre at problemene blir større. I skolen er det en rekke tester og kartleggingsverktøy man kan bruke innenfor rammen av klassen for å få et bilde på hvordan elevene ligger an når det gjelder lesing og skriving (Lyster, 1998). I denne klassen har elevene nettopp hatt obligatoriske kartleggingsprøver i leseferdigheter. Læreren har i tillegg individuell lesing med alle elevene i løpet av ei normal skoleuke. Dette hjelper henne å holde oversikt over elevenes nivå og utvikling. Hvis man merker at noen av elevene sliter, kan det være lurt å legge opp undervisningen for denne eleven slik at man får fokusert på det eleven kan. Å arbeide forebyggende med lese- og skrivevansker har også vist seg å ha god effekt. Dette kan blant annet gjøres ved å jobbe aktivt med motivasjon og selvbilde og å gjøre læringen lystbetont. For eksempel ved å bruke rim, regler og gåter som en del av de daglige rutinene. Det er også viktig å ha bøker lett tilgjengelig, og gjerne bruke lesing som en del av avslappinga. Bakerst i klasserommet finnes en lesestol, hvor både bøker og tegneserier kan "leses", elevene er inntatt her som en del av stasjonsarbeidet. I tillegg har skolen et fint skolebibliotek som brukes ofte av klassen. Skolen har også egne "bok-uker" hvor elevene er inndelt etter kjønn og på tvers av trinn. I disse ukene er det både forfatterbesøk, bibliotekbesøk, skrivekurs osv.

Det er viktig at læreren har kunnskap som hjelper henne til tidlig å identifisere lese- og skrivevansker. Dermed kan lærer bevisst gå inn for å støtte denne eller disse elevene, og kanskje forhindre videre problemer og behov for spesialundervisning (Lyster, 1998).

### 6.3.6 Autisme

Barn og unge med autisme kan være svært ulike, med stor variasjon i grad av symptomer. I skolen kan man møte autistiske elever som er lavtfungerende uten språk, og autistiske elever som er høytfungerende og faglig sterke. Elever med autisme har som regel fått diagnosen sin

tidlig og kommer derfor ofte til skolen med en detaljert anamnese og vedtak om spesialpedagogiske ressurs etter § 5-1 i Opplæringsloven. Elever med autisme eller autistiske trekk krever derfor, som alle andre elever, tilrettelegging ut fra deres eget nivå. Selv om autistiske elever er svært forskjellige, og tilpasning av undervisning må gjøres i forhold til den enkelte, er det noen fellestrekk som ofte går igjen (Martinsen & Tellevik, 2001). Utfordringen i skolen vil først og fremst være det å bli kjent med eleven og dens personlighet. Særegenheter i autistiske elevers personlighet vises gjerne sterkere enn hos de andre elevene, og spesielle interesser og trekk ved personligheten er ofte tydelige (Martinsen & Tellevik, 2001). Autistiske elever og elever med autistiske trekk vil til vanlig ha behov for ekstra ressurser i skolen. Hvor mye tid og om dette skjer i eller utenfor klasserommet, vil avhenge av mange forskjellige ting. I denne klassen tilbringer elev med autistiske trekk de fleste timene i klasserommet. Oftest – men ikke alltid, med en ekstra voksen tilstede. Dette betyr at selv om en spesialpedagog eller en assistent stort sett har ansvaret for denne eleven, vil også klasselærer ha mye med eleven å gjøre. Dette krever at også klasselærer har god kompetanse om diagnosen selv om det er spesialpedagogen som har hovedansvaret for opplæringen. Blant annet er denne eleven veldig var på høye lyder, og når brannalarmen går er det viktig å være i nærheten. I øvingssituasjoner blir lærere varslet på forhånd og kan på den måten være forberedt på elevens reaksjon ved at assistent eller spesialpedagog tar seg av denne eleven. Men ingen får beskjed hvis det virkelig blir brann, og da kan det hende læreren er alene med klassen. Da er det viktig med god kjennskap til eleven og hans reaksjoner på høye lyder slik at hun kan dempe reaksjonene så mye som mulig og føre eleven og resten av klassen i trygghet.

I forhold til andre grupper med funksjonshemming er det noen spesielle utfordringer med autismedfeltet. Utviklingsproblemen gjelder på alle livsområder og vil vare livet ut. Dette krever et helhetlig tilbud. Når det gjelder den pedagogiske tilnærmingen må opplæringen være annerledes enn den ordinære, men ikke nødvendigvis på et lavere nivå. Disse elevene, i likhet med elever med atferdsproblemer og elever med AD/HD diagnose, har også behov for struktur og en ordnet skolehverdag (Martinsen & Tellevik, 2001). Jeg har allerede nevnt at dette vil være spesialpedagogens hovedansvar, men vil med bakgrunn i lærerens ansvar for hele klassen også påstå at det er nødvendig med god kjennskap til diagnosen og tiltak, også for klasselærer.

---

### 6.3.7 Lærerenes kompetanse – oppsummering

Jeg har med bakgrunn i beskrivelsen av elevmangfoldet i en klasse argumentert for hvorfor jeg mener det er viktig med bred kompetanse hos klasselærer – også i forhold til det som tradisjonelt sett har vært spesialpedagogens arbeidsområde. De spesialpedagogiske eksemplene som er brukt her er basert på klassen jeg har observert. I andre klasser vil det være andre utfordringer som gjelder, poenget er at det er stor variasjon.

Læreren er viktig for elevenes læring i skolen. Derfor er lærerenes kunnskaper om fag, pedagogikk og spesialpedagogikk avgjørende for om den enkelte eleven får optimalt utbytte av skolegangen. Solid fagkompetanse i tillegg til evne til formidling, lede undervisninga og gode relasjoner med elevene blir fremhevet av forskning som viktige kompetanseområder for læreren (KD, 2009). Peder Haug har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (2009) kommet med tre anbefalinger om kunnskap en lærer bør ha. Disse kompetansene er 1) elevkunnskap og sosial kompetanse, 2) kompetanse til å kunne planlegge og organisere, 3) faglig og pedagogisk kunnskap.

I denne undersøkelsen har jeg først og fremst sett på hvilken kunnskap læreren bør ha i forhold til å kunne møte mangfoldet i klassen basert på hvilke spesialpedagogiske utfordringer som finnes. I 2008 var det 58 736 elever i 2.årstrinn i Norge. 2510 av disse var elever som hadde fått enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette utgjør 4,2 % av elevmassen (GSI, 2009). I tillegg er det, som jeg har nevnt tidligere, mange elever som av ulike grunner ikke har fått enkeltvedtak ennå, og elever som har spesialpedagogiske behov, men som ikke vil få noen ekstra ressurser. Det er derfor meget stor sannsynlighet for at man som klasselærer vil ha mye med elever med spesialpedagogiske behov å gjøre. Den inkluderende skolen skal ha rom for alle barn, også de som ikke har like stort utbytte av den ordinære pedagogikken. Jeg mener at allmennlærere også må kunne møte disse barna med en spesialpedagogisk kompetanse. I Stortingsmelding 11 (KD, 2009) kommer de med forslag til ei ny lærerutdanning som presenterer de tre kompetanseområdene som jeg tidligere har vist. Peder Haug sier i et intervju med Statens råd for likestilling av funksjonshemmede (2009) at han savner fokus på elevmangfold i meldingen. Han sier videre:

"at elevmassen er heterogen, sammensatt, nevnes, men det burde ha vært løftet mer fram (...) Det er fare for at de ferske lærerne ikke blir godt nok forberedt på å møte elever med funksjonsnedsettelse. Den store variasjonen blant elevene er en av de virkelig tunge utfordringene læreren står overfor" (Statens råd for likestilling av funksjonshemmede, 2009 s.1)

Jeg vil derfor hevde at de tre kompetanseområdene som er fremhevet i Stortingsmelding 11 (KD, 2009) også burde hatt med et fjerde punkt som fremhever viktigheten av en *bred pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse også som allmennlærer og klasselærer.*

---

## 7. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG OPPSUMMERING

Undersøkelsens funn vil ikke komme fram til noen sannhet. Mine funn er en presentasjon av mitt perspektiv. En annen observatør, forsker eller student, med samme målsetting ville kanskje ha kommet fram til andre funn. Alt som jeg har gjort i denne undersøkelsen må ses i lys av meg selv og min bak grunn. Ettersom et kvalitativt forskningsdesign er valgt er det viktig for meg å redegjøre for min bakgrunn og mitt ståsted. Jeg skrev innledningsvis at jeg er allmennlærerutdannet og jobber som lærer ved siden av studiene. Dette har selvfølgelig påvirket meg og mitt valg av tema for denne oppgaven. Her vil jeg oppsummere mine funn, for så til slutt reflektere over de og veien videre.

### 7.1 Mangfold i skolen

Mangfold er et viktig begrep innenfor tilpasset opplæring. Mangfoldet finner vi representert ved eleven (utgangspunktet), arbeidsfellesskapet (veien), utnytting av det spesielle i hver elev (idealet) og ved tilfredsstillende utbytte for den enkelte (resultatet) (Håstein & Werner, 2003). Jeg har først og fremst sett på mangfoldsbegrepet i forhold til eleven i denne undersøkelsen, men jo lenger ned i stoffet jeg kom, så jeg at begrepet mangfold gjennomsyrrer alt en lærer har med å gjøre. Det har likevel vært mangfold blant elevene som har vært fokus i denne undersøkelsen.

I undersøkelsen har jeg forsøkt å svare på hvordan mangfold kan påvirke den enkeltes rett til tilpasset opplæring, og hvilke krav til kompetanse dette krever av læreren. For å finne svar på måtte jeg først finne ut noe om mangfoldet i klassen. Jeg tok derfor utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets beskrivelse av elevgruppen i Stortingsmelding 11 (2008-2009). De beskriver elevene som en "mangfoldig sammensatt gruppe faglig, emosjonelt og sosialt" (KD, 2009). På bakgrunn av funn gjort i observasjon og intervju, fant jeg ut at dette mangfoldet også var til stede i undersøkelsesklassen. Videre tok jeg utgangspunkt i to ulike arenaer, i samling og i arbeidsøkt, for å beskrive klassen i handling. Her kom jeg fram til at det var noen elever, først og fremst gutter, som var dominerende og tok min og lærerens oppmerksomhet. At enkelte elever er dominerende når det gjelder å ta oppmerksomhet og i

større grad enn andre "vises" og høres i klasserommet samsvarte med mine tidligere erfaringer som vikarlærer. Dette ble også bekreftet av klasselærer. Disse elevene representerer også mangfoldet i klassen, og kan ikke bli sett på som en gruppe elever som ødelegger de andre elevenes rett til TPO, slik som jeg hadde en tendens til å tenke når jeg var midt i situasjonen. Her må man heller etterstrebe å møte denne gruppen så vel som de andre elevene i klassen.

## 7.2 Den enkeltes rett til tilpasset opplæring

I Kunnskapsløftet blir tilpasset opplæring et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen (Buli-Holmberg et al., 2008). Etter å ha slått fast at det eksisterer elevmangfold i klassen kunne jeg gå videre i mitt prosjekt og forsøke å finne ut hvordan dette mangfoldet påvirket den enkeltes rett til TPO. Her benyttet jeg meg av de tre kjennetegnene på TPO som Håstein og Werner (2003) presenterer. I følge de skal hver enkelt elev lære i tråd med de mål som er fastsatt i planen, utvikle seg som person og erfare sosialt fellesskap med medelever for at man skal kunne si at eleven har fått tilpasset opplæring. I denne delen av undersøkelsen brukte jeg læreren som en slags diskusjonspartner. Dette kunne jeg gjøre fordi intervjuet med henne ikke fant sted før etter at jeg hadde analysert observasjonene. Jeg opplevde det som viktig for undersøkelsens troverdighet at hun også fikk komme med innspill når det gjaldt hvordan faglig, emosjonell og sosial variasjon i klassen påvirket den enkelte elevs rett til TPO. Dette fordi mine observasjoner ikke ga godt nok svar på dette, blant annet grunnet at det er mye som ikke kan måles ved hjelp av observasjon (f.eks. emosjoner, faglig nivå osv).

Læreren oppsummerer utfordringer med faglig variasjon ved å si at det er mye som kan gjøres i form av vanskelighetsgrad, arbeidsmåter og andre små grep med organisering av klassen i klasserommet. Men hun poengterer at hun for å få til en tilfredsstillende undervisning er avhengig av at de ekstraressursene som følger med noen av elevene i klassen. Disse ekstraressursene, enten i form av ekstra lærer eller assistent kan også komme de andre elevene til gode, fordi de lettere kan få hjelp og fordi det kan være lettere å holde ro i klassen. I forhold til emosjonell variasjon i klassen beskriver læreren situasjoner hvor ulike emosjoner kan være både positivt og negativt for klassen. Her konkluderes det også med at det er viktig hvordan læreren evner å møte de emosjonelle variasjonene på. Læreren sier også at det er



---

store sosiale variasjoner i klassen. Hun nevner spesielt grad av sosial kompetanse og deltaking i klassefellesskapet som to viktige momenter i sosial variasjon. Hun sier det jobbes mye med dette i skolen, og at det også er nødvendig for å skape et inkluderende klassefellesskap.

Undersøkelser viser at alle elever profiterer på å gå i klasser med variasjon i elevgruppen. For eksempel vil ikke det å gå i en prestasjonssvak gruppe føre til bedre læring hos den enkelte. Å ha noen elever med behov for spesiell tilrettelegging i ordinære klasser er noe som alle vil profitere på, og det vil være en berikelse for hele klassefellesskapet (Bachmann & Haug, 2006). Men for å kunne møte dette mangfoldet på en best mulig måte krever det at læreren har kompetanse til å møte denne variasjonen, både når det gjelder faglig, emosjonell og sosial variasjon.

### 7.3 Lærerens kompetanse

For å kunne møte mangfoldet som finnes i enhver klasse og for å kunne gi hver enkelt elev tilpasset opplæring kreves det en allsidig og bred kompetanse av læreren. Peder Haug sier i et intervju med Statens råd for likestilling av funksjonshemmede (2009) at det er for lite fokus på den heterogene og sammensatte elevmassen i det nye forslaget om pedagogikkfaget i lærerutdanninga (St. mld 11 (2008-2009)). Han mener de nyutdannede lærerne blir for lite forberedt på elevmangfoldet og den utfordringen dette mangfoldet gir læreren. Dette samsvarer med min personlige erfaring fra lærerutdanninga, og dette var noe av bakgrunnen for at jeg valgte dette temaet. Samtidig skriver jeg innledningsvis at min kjennskap til spesialpedagogikk oppleves som nødvendig også i ordinær undervisningssammenheng. Nordahl og Hausstätter (2009) skriver i den nyeste rapporten om spesialundervisning etter Kunnskapsløftet at de aller fleste lærere underviser elever som mottar spesialundervisning. Dette mener jeg er god nok grunn til å innlemme spesialpedagogikk i pedagogikkfaget.

Jeg har presentert de ulike pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringene som er representert i denne klassen. Videre har jeg sett på ulike tiltak som er aktuelle i forbindelse med disse vanskene. Dette har jeg gjort for å vise hvorfor kunnskap innenfor disse områdene er viktig.

## 7.4 Veien videre

Denne oppgaven har blitt til fordi jeg hadde et personlig ønske om å beherske mitt yrke som lærer bedre. Jeg innledet oppgaven ved å skrive at jeg skulle ønske "de urolige elevene" ikke var tilstede i klasserommet. Jeg opplevde at de ødela min undervisning og de andre elevenes muligheter til å få tilpasset opplæring. Samtidig skriver jeg at disse tankene skremte meg, fordi jeg i utgangspunktet ser på mangfold som noe positivt, både i skolen, men også ellers i samfunnet. Men å stå midt i en situasjon hvor jeg følte jeg ikke behersket dette mangfoldet, gjorde at jeg fikk tanker som jeg mener jeg ikke burde tenke. Jeg føler jeg har fått en bedre bevissthet rundt dette mangfoldet, kanskje vil det nå bli lettere å godta disse "uroelige" elevene og heller forsøke å legge til rette for en mer innholdsrik skoledag for alle elevene.

Otto Laurits Fuglestad (2007) skriver at flere konkrete og empirinære studier av skoler og klasserom er viktig for å kunne få innsikt i hvordan skolehverdagen virkelig er for elever og lærere. Jeg har med denne undersøkelsen forsøkt å komme med et bidrag til en slik studie. Jeg har valgt et stort tema, og mye kunne vært gjort og skrevet annerledes. Jeg har valgt å vise elevmangfoldet med både de positive og negative konsekvensene dette medfører. Undersøkelsen viser at det kreves mye kunnskap av en lærer for å møte dette mangfoldet. En uke før innlevering av oppgaven kom en helt ny rapport om spesialundervisning etter innføringen av Kunnskapsløftet (Nordahl & Hausstätter, 2009). Her konkluderer de med at selv om intensjonen bak læreplanen var å minske spesialundervisning, har det motsatte skjedd. "Det er en klar økning i spesialundervisning i grunnskolen både som en del av det generelle pedagogiske tilbudet, og i form av segregert opplæringstilbud" (Nordahl & Hausstätter, 2009 s.4). Jeg mener at dette kan være et tegn på at kravet om tilpasset opplæring for alle, er for høyt i forhold til de redskap en allmennlærer gjennom sin utdanning får i dag.

---

**LITTERATURLISTE:**

**Akselsdotter, M. & Grimstad, B.** (2009). *AD/HD og Tourettes syndrom i skolen: utredning som grunnlag for tiltak: veileder*. Gjøvik: Øvreby kompetansesenter.

**Andersen, S. S.** (1997). *Casestudier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.

**Askildt, A. & Johnsen, B. H.** (2001): Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 418-432). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

**Bachmann, K & Haug, P.** (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskolen i Volda.

**Bachmann, K. & Haug, P.** (2007): Mangfold, individ og fellesskap i Møller, J. og Sundli, L. (2007): *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. Oslo: Høyskoleforlaget.

**Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E.** (2008): *Er det skolens skyld?* Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 4, 2008) Lokalisert på [http://www.reassess.no/asset/3204/1/3204\\_1.pdf](http://www.reassess.no/asset/3204/1/3204_1.pdf)

**Befring, E.** (2001): Problematferd og forebygging. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 153-179). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

**Bredesen, O.** (2004). *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

**Buli-Holmberg, J., Nilsen S., & Skogen, K.** (2008). Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet – En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen i: *Spesialpedagogikk* 2008/6, s 42-52.

**Dalland, O.** (2000): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

**Damsgaard, H. L.** (2001). *Med blick for muligheter. Observasjon og analyse av problematferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter. Hentet fra: <http://www.skolenettet.no/nyUpload/26452/Medblickmanus.pdf>

**Ekeberg, T. ., & Holmberg, J. B.** (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen: en innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.

**Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B.** (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle: en innføring*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

---

**Fuglestad, O. L.** (2007): *Tett på praksis: innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

**Grunnskolenes Informasjonssystem (GSI)** (2009) *Tallene*. Hentet 4. mai 2009 fra: <http://www.wis.no/gsi/tallene/>

**Haug, P.** (1999): *Spesialundervisning i grunnskolen – Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag

**Haug, P.** (2003). Utfordringen er i klasserommet. I H. Håstein & S. Werner (red.) *Men de er jo så forskjellige: tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (2. utgave 2004) (s. 15-20). Oslo: Abstrakt Forlag

**Haug, P.** (2004). Om tilpassa opplæring: analyse av tilstanden i grunnskolen. I: *Skolepsykologi*. 2004/3. s 3-21.

**Haug, P.** (2006). Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I P. Haug, (red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* (s. 19-57). Oslo: Caspar Forlag

**Hånes, H** (2009): *Autisme – faktaark*:

[http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft\\_5648&MainArea\\_5661=5648:0:15,2 917:1:0:0:::0:0&MainLeft\\_5648=5544:56692:::1:5647:7:::0:0](http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5648&MainArea_5661=5648:0:15,2 917:1:0:0:::0:0&MainLeft_5648=5544:56692:::1:5647:7:::0:0) Hentet 2. april 2009. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.

**Håstein, H. & Werner, S.** (2003) *Men de er jo så forskjellige: tilpasset opplæring i vanlig undervisning* Oslo: Abstrakt Forlag

**Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.** (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet.

**Kleven, A. T.** (2002). Kapittel 1: innledning. I: A. T. Kleven (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (s 11-28). Oslo: Unipub forlag.

**Kunnskapsdepartementet** (2007) *NOU 2007:6 Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen*. Oslo\_ Kunnskapsdepartementet.

**Kunnskapsdepartementet** (2009) *Læreren: rollen og utdanningen*. St.mld nr. 11 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

**Lyster, S. H.** (1998). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Martinsen, H., Tellevik, J.M.** (2001): *Autisme – en spesialpedagogisk utfordring* i E. Befring, R. Tangen (red) (2001): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

---

**Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R., Nordahl, T.** (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport nr.1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisningen, Evaluering av Kunnskapsløftet. Oslo: NIFU STEP

**Moen V., Nevøy, A., Ohna, S. E.** (2007): Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring – en gyldig mulighet eller en foreldet drøm? i: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2007/04, side 323-337.

**Nilsen, S.** (2001). Spesialundervisning i grunnskolen – perspektiver, prinsipper og dilemmaer. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 418-432). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

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

**Nordahl, T.** (2007). *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen*. Hentet 26. mai 2009 fra: [http://skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/GutterOgJenter\\_Nordahl\\_2007.pdf](http://skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/GutterOgJenter_Nordahl_2007.pdf)

**Nordahl, T. & Sunnevåg A-K.** (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Elverum: Høgskolen i Hedemark.

**Nordahl, T. & Hausstätter, R.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Høgskolen i Hedemark. Hentet fra Utdanningsdirektoratet 25.mai: <http://udir.no/Artikler/Evalueringer-av-spesialundervisningen/>

**Ogden, T.** (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

**Ogden, T.** (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen – Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

**Ogden, t.** (2008): *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge* Hentet 21. april 2009 fra: Nettstedet for forebygging og helsefremmende arbeid i skolen. <http://skole.forebygging.no/side.asp?sideid=421>

**Opplæringsloven.** (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 27. mai 2009, fra Lovdata: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>

**Postholm, M. B.** (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

---

**Ramian, K.** (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.

**Rygvdal, A.** (1999): Lese- og skrivevansker I: Asmervik, S., Ogden, T., Rygvold A. (1999). *Innføring i spesialpedagogikk*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

**Sjøvoll, J.** (2009) Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*. 2009/02, side 4-15.

**Skogen, K.** (2006). Case-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (s. 52-65). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

**Skre, I. B.** (2009). ADHD i: Store Norske Leksikon: <http://www.snl.no/ADHD> Sist besøkt: 2/4 2009

**Slåttøy, A.** (2002). *Problematferd i klasserommet: en lærereveiledning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

**Statens råd for likestilling av funksjonshemmede** (2009): *Savner elevmangfold i stortingsmelding*. Intervju med Peder Haug. Hentet 4. april 2009 fra: [http://www.helsedirektoratet.no/srff/savner\\_elevmangfold\\_i\\_stortingsmelding\\_338034](http://www.helsedirektoratet.no/srff/savner_elevmangfold_i_stortingsmelding_338034)

**Sørli, M. A. & Nordahl, T.** (1998) *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

**UNESCO** (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spain: Salamanca. Hentet 29.mai 2009, fra UNESCO sine hjemmesider: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

**Utdannings- og forskningsdepartementet** (2003a). *NOU 2003:16. I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

**Utdannings- og forskningsdepartementet.** (2003b). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

**Utdannings- og forskningsdepartementet.** (2005). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

**Utdanningsdirektoratet** (2003) *Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skolen*. Revidert i 2007 etter Kunnskapsløftet . Oslo: Utdanningsdirektoratet.

**Utdanningsdirektoratet** (2009). *Informasjon om obligatoriske kartleggingsprøver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

**Vedeler, L.** (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

**Aasen, P.** (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I: Møller, J. og Sundli, L. (2007): *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. Oslo: Høyskoleforlaget.





---

## Vedlegg 1<sup>1</sup>

Ane Rebekka Solberg

Peder Hansens gate 3

9008 Tromsø

Tromsø, 17. November 2008

### Til foreldre/foresatte til elever i 2. klasse ved (...) skole

#### Forespørsel om å bidra i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er "Skolehverdagen". Jeg ønsker å observere en skoleklasse med tanke på å studere og beskrive en vanlig skolehverdag. Foreløpig problemstilling er:

*"Hvordan møter en lærer i en skoleklasse på barnetrinnet kravet om tilpasset opplæring, og hvordan påvirker den enkelte elevs individuelle rett til ordinær undervisning, tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning fellesskapet?"*

Dette emnet har jeg valgt meg fordi jeg som utdannet lærer ønsker å få en bedre oversikt over hvordan klassen fungerer i undervisningssituasjonen. Jeg ønsker gjennom observasjon og refleksjon å bli mer bevisst i forhold til de prosesser som foregår i klassen i undervisningssammenheng. Jeg håper at undersøkelsen på sikt vil komme både elevene, foreldre/foresatte og skolen og meg selv til nytte.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere en skoleklasse. Grunnen til at jeg har valgt ut nettopp denne klassen, er at jeg jobbet i denne klassen forrige skoleår, og jeg tror det vil være en fordel når jeg skal gjøre observasjonen. Elevene vil ikke oppleve meg som en fremmed, og det vil trolig bli lettere å få se klassen slik som den virkelig er. I tillegg til observasjon ønsker jeg også å se på resultatene i ulike tester som elevene har utført i forbindelse med den vanlige undervisningen i klasse. Jeg ber derfor om foresattes samtykke til at lærere gir meg innsyn i resultatene for deres barn. Jeg er også interessert i hvor mange ekstra ressurser klassen som helhet har, og vil innhente opplysninger fra skoleledelsen om dette. Disse opplysningene vil ikke være knyttet til enkeltelever. Jeg vil også intervjuere læreren om hvordan hun opplever skolehverdagen, men ikke om enkeltelever. Oppgaven vil dreie seg om klassen som helhet, og jeg vil derfor ikke ha fokus på enkeltelever.

---

<sup>1</sup> Jeg gjør oppmerksom på at ordlyden i problemstillingen er noe forandret fra informasjonsskrivet til den endelige oppgaven. Dette er godkjent av NSD.

---

Alt datamateriale lagres aidentifisert ved at navn erstattes med koder som refererer til en navneliste. Navnelisten oppbevares adskilt fra det øvrige materialet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Datamaterialet anonymiseres og navnelisten slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2009. Jeg har som andre i skolen taushetsplikt.

Observasjon av klassen vil foregå litt etter som det passer for læreren. Det vil ikke bli mer enn ca 10 dager observasjon til sammen, men disse dagene vil bli spredt litt utover.

Det er frivillig å delta i studien, og foreldre/forestatte kan når som helst trekke tilbake samtykke om barnets deltagelse uten å oppgi grunn for dette. Hvis noen ikke ønsker å delta i undersøkelsen vil det ikke bli registrert noen personopplysninger om disse. Jeg vil unnlate å notere ned observasjoner av de som foreldrene ikke ønsker å la delta.

Jeg håper du/dere vil la barnet delta i studien og ber dere derfor om å skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen og levere den til kontaktlærer så snart som mulig. Hvis du/dere har noen spørsmål, kan jeg treffes på tlf.: 92 43 42 38, eller sende en e-post til: [ane\\_rebekkas@hotmail.com](mailto:ane_rebekkas@hotmail.com)

Min veileder ved universitetet i Tromsø er førsteamanuensis cand.polit Tor Vidar Eilertsen, ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, SV-fak.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Jeg har fått tillatelse til å være i klassen av rektor (...) samt lærer (...).

Med vennlig hilsen,

Ane Rebekka Solberg

---

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av klasseromshverdagen og gir samtykke til at mitt/vårt barn, ....., blir observert i denne sammenheng.

Signatur

.....

---

## Vedlegg 2

### OBSERVASJONSSKJEMA

<b>Dato:</b>
<b>Økt:</b>
<b>Voksne:</b>
<b>Barn:</b>
<b>Min plassering:</b>
<b>Mitt fokus:</b>
<b>Andre merknader:</b>

<b>DESKRIPTIV INFORMASJON</b>	<b>REFLEKTERENDE INFORMASJON</b>



---

## Vedlegg 3

### Intervjuguide – Lærer

Informantens bakgrunn:

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Hvilken utdanning har du, evt tilleggsutdanning?

Informanten i klassen:

- Hvordan vil du beskrive denne klassen i forhold til dine tidligere klasser?
- Vet du hvor mange ekstra ressurser klassen har?
- Hvordan oppfatter du begrepet tilpasset opplæring?
- Hvordan oppfatter du begrepet spesialundervisning?
- Er det noen områder du skulle ønsket du kunne mer om i forhold til å være lærer i denne klassen?

Klassen:

- Hvordan oppfatter du elevmangfoldet i klassen, i forhold til:
  1. faglige forskjeller
  2. emosjonelle forskjeller
  3. sosiale forskjeller
- Har du noen tanker om hvordan elevmangfold i en klasse kan være med på å påvirke den enkelte elevens rett til tilpasset opplæring?
- Hvor mange av elevene i din klasse får spesialundervisning basert på enkeltvedtak?