

Erfarte øyeblikk

Klassen som et kompetent og lærende fellesskap

Elisabeth Brettås



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

8. november 2007

Sammendrag

Grunnskolen er gjennom lovverket gitt et mandat om at alle elever har rett på tilpasset opplæring uansett evner og forutsetninger. I tillegg har alle rett på å tilhøre en klasse. Elevenes rettigheter er klare, og det er opp til skoleverket å finne ut hvordan de skal få til en tilpasset opplærings situasjon som gir alle elevene et tilfredsstillende og forsvarlig utbytte med utgangspunkt i et klassefelleskap. Dette mandatet har jeg erfart er utfordrende for praksisfeltet. I arbeidet mitt som spesialpedagog og veileder opplever jeg at fokus stadig er rettet mot vansker og problemer, og at diagnoser (hva eleven er) blir altoverskyggende temaer i samtaler. Vi er problemorienterte, bruker mye tid og energi på å snakke om det vi ikke får gjort noe med, og vi finner få gode løsninger slik jeg opplever det.

Jeg ønsket derfor å fordype meg i et redskap kalt Klassens Kompetanser, som har en intensjon om å hjelpe lærere til å utvikle et mangfoldig læringsmiljø med vekt på iakttagelse av hva elevene gjør, hvilke kompetanser de innehar og hva de får til sammen inne i klassen. Redskapet brukes til å fange opp og beskrive klassens reelle og funksjonelle kompetanser. Jeg har i samarbeid med en lærer og en klasse gjennom tre år arbeidet med redskapet, og nå ønsket jeg å gå nærmere inn i klassen og se på læringsmiljøet med utgangspunkt i Klassens Kompetanser. I oppgaven har jeg drøftet hvordan redskapet kan være egnet til å beskrive og forstå elevenes mulighet for deltakelse i klassefelleskapet. Kan en slik tilnærming gi meg innsikter som gjør redskapet egnet som grunnlag for f.eks veiledning til lærere?

Problemstillingen er belyst ved å innhente informasjon fra klasserommet gjennom bruk av video. Videofilmene er redusert til korte øyeblikk som jeg har transkribert. For å finne relevante øyeblikk var det viktig å høre hvilke situasjoner som lærere opplever særlig kritiske i lys av tilpasset opplæring og inkludering. Denne informasjonen fikk jeg skriftlig og muntlig fra noen lærere. Hver kritisk situasjon har fått et navn og er å betrakte som en kategori. Jeg var også svært interessert i hva elevene mente om de samme situasjonene, og jeg intervjuet fem av elevene fra

samme klasse som jeg filmet. Informasjon fra video, elevintervju og lærersamtaler er sett i en sammenheng. Hvert øyeblikk er analysert med kompetansebrillene på, for så å drøfte hvordan redskapet var egnet til å beskrive og forstå øyeblikkene i lys av deltakelse i fellesskapet.

I undersøkelsen min har jeg gjort noen funn som gjør sitt til at jeg med visse forbehold kan si at redskapet *Klassens Kompetanser* er egnet til å beskrive og forstå elevenes mulighet for deltakelse i klassefellesskapet. Først og fremst har jeg erfart at det å studere elevenes aktivitet med kompetansebrillene på, har bidratt til en mer konstruktiv språkbruk rettet mot hva elevene gjør og hva de får til, ikke hva de er og ikke kan. Den språkdrakten en kler seg i når en bruker redskapet, skaper positive bilder av situasjoner som gir energi og ideer til løsninger.

Redskapet har til hensikt å ivareta mangfoldet. I klassen jeg har studert, er det elever med spesialpedagogiske behov. Jeg har særlig hatt et øye på to av disse. Jeg finner at anvendelse av redskapet har bidratt til synliggjøring av deres kompetanser og hva de får til i fellesskapet på lik linje med resten av klassen. Jeg finner at jo mer de er sammen med fellesskapet, jo mer får de trent, tatt opp i seg og bli fortrolige med de arbeidsvanene, ferdighetene og kompetansene som klassen som kollektiv innehar. De blir en naturlig del av det alminnelige i klassen. Jeg finner at det positive og optimistiske i tanker, ord og gjerning som ligger i redskapet, har bidratt til en holdningsendring hos lærer i forhold til elever med særlige behov. Utgangspunktet er at alle elevene deltar i fellesskapet og primært får sin opplæring i klassen.

I intervjuene forteller elevene meg at kompetansene deres varierer med hvilken lærer som er til stede i rommet. Redskapet har til hensikt å fange opp elevenes kompetanser, ikke læreres. Blikket er aktivt rettet mot elevene og de kompetansene de til enhver tid demonstrerer, men jeg finner altså at klassens reelle kompetanser likevel er betinget av hvilken lærer som er sammen med dem.

Avslutningsvis har jeg gjort meg noen tanker om redskapets framtid fordi jeg ser at det kan være et nyttig bidrag i arbeidet med inkludering og tilpasset opplæring.

Forord

Som godt voksen student, er jeg nå både stolt og glad over å kunne sette et endelig punktum! Dette har vært en lang, men opplevelsesrik ferd. Det er noen som har bidratt mer enn jeg hadde forventet, og disse vil jeg gjerne få takke spesielt.

Takk til en vanlig norsk skoleklasse og deres kontaktlærer som gjennom tre år har latt meg komme og gå slik at prosjektet om Klassens Kompetanser kunne gjennomføres. Takk også til skolens rektor som de to siste årene frigjorde kontaktlærer en time i uka til samarbeid med meg. Min rolle som teoretiker og veileder har vært avhengig av kontaktlærers praktiske hverdag, hvor hun har prøvd ut de ideene vi har fått. Denne båten har vi rodd sammen, og den har blitt til underveis.

Takk til arbeidsgiver som de siste ukene ga meg fri, slik at jeg kunne sitte i fred og ro for ferdigstilling av oppgaven. Uten dette ville jeg neppe kommet i mål.

Til slutt: Tusen takk til min tålmodige veileder som har dratt meg gjennom denne prosessen. Hans kunnskaper både hva gjelder fag og det rent oppgave- og skrivetekniske, har vært til uvurderlig hjelp. Det vil for alltid være én setning som jeg vil forbinde han med: "Du må stramme, Elisabeth!"

Øjeblikket

I evighedens perspektiv
er øjeblikket som et liv

Piet

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOOLD	5
1. INNLEDNING	9
1.1 EN PERSONLIG PRESENTASJON	9
1.2 BAKGRUNN FOR OPPGAVENS TEMA	10
1.3 LOVGRUNNLAGET – LOVER OG LÆREPLANER.....	12
2. PROBLEMSTILLING.....	14
2.1 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLINGEN.....	14
2.2 KLASSENS KOMPETANSER.....	15
2.2.1 <i>Kollektive kompetanser.....</i>	<i>17</i>
2.2.2 <i>Selvstendige kompetanser.....</i>	<i>17</i>
2.2.3 <i>Særlige kompetanser.....</i>	<i>18</i>
2.3 KORT REDEGJØRELSE FOR PROSJEKTET KK I “MIN KLASSE”	19
2.4 FORMÅLET MED OPPGAVEN.....	20
2.5 AVGRENSNINGER OG BEGREPSBRUK	21
2.5.1 <i>Klasseledelse - elevfokus.....</i>	<i>21</i>
2.5.2 <i>Tilpasset opplæring.....</i>	<i>22</i>
2.5.3 <i>Klasse.....</i>	<i>22</i>
2.5.4 <i>Elevmedvikning.....</i>	<i>22</i>
2.5.5 <i>Lærende fellesskap.....</i>	<i>23</i>
2.6 OPPSUMMERING	23

3. TEORI	25
3.1 LÆRING	25
3.1.1 Sosiokulturelt perspektiv – et teoretisk bakteppe	26
3.1.2 Sosiokulturelt perspektiv – livet i klasserommet	27
3.2 LÆRENDE FELLESKAP	28
3.3 FORSKNING PÅ SPESIALUNDERVISNING OG TILPASSET OPPLÆRING	29
3.3.1 Spesialundervisning	30
3.3.2 Tilpasset opplæring	32
3.4 OPPSUMMERING AV TEORI SETT I LYS AV KK	34
4. METODISK TILNÆRMING	35
4.1 CASESTUDIE	35
4.2 PRESENTASJON AV UNDERSØKELSENS METODER FOR INNHENTING AV DATA	36
4.2.1 Informasjon fra lærere	37
4.2.2 Video	37
4.2.3 Elevintervju	37
4.3 DRØFTING AV UNDERSØKELSENS RELIABILITET OG VALIDITET	39
4.3.1 Videoinformasjon	39
4.3.2 Utvalg og informanter i forhold til intervju	40
4.3.3 Intervju-/samtaleguide	42
4.3.4 Etske refleksjoner	42
4.4 PRESENTASJON AV ANALYSEMETODER	43
4.4.1 Hermeneutisk teori og den hermeneutiske spiral	43
4.5 OPPSUMMERING SETT I LYS AV PROBLEMSTILLING	44
5. ANALYSE OG DRØFTING AV DATA	46

5.1	REDEGJØRELSE FOR ANALYSEPROSESSEN	46
5.1.1	<i>Hvordan de kritiske situasjonene ble til.....</i>	46
5.1.2	<i>Systematisering av datamaterialet.....</i>	47
5.1.3	<i>Hvordan analysere og drøfte</i>	48
5.1.4	<i>Kriterier for valg av øyeblikk.....</i>	48
5.1.5	<i>Referanser til uttalelsene</i>	49
5.2	ANALYSE OG DRØFTING AV 11 UTVALGTE ØYEBLIKK	50
5.2.1	<i>Kritisk situasjon: Oppstart av en time med gjennomgang av nytt ukjent stoff/emne</i>	50
5.2.2	<i>Kritisk situasjon: Oppstart av et arbeid.....</i>	55
5.2.3	<i>Kritisk situasjon: Arbeid i gruppe.....</i>	61
5.2.4	<i>Kritisk situasjon: Skifte av aktivitet.....</i>	67
5.2.5	<i>Kritisk situasjon: Elevene arbeider med forskjellige ting samtidig i klassen</i>	72
5.2.6	<i>Kritisk situasjon: Elevene hjelper hverandre.....</i>	76
5.2.7	<i>Elevene hjelper hverandre – et enestående øyeblikk</i>	78
5.3	OPPSUMMERING SETT I LYS AV HERMENEUTISK PRAKSIS	79
6.	RESULTATER OG AVSLUTTENDE VURDERINGER.....	80
6.1	RESULTATER I FORHOLD TIL PROBLEMSTILLINGEN	80
6.1.1	<i>Kompetansebegrepet har vist seg konstruktivt.....</i>	80
6.1.2	<i>KK har gjort det lettere at klassen er samlet og sammen</i>	81
6.1.3	<i>Fokus på elevene har vist seg nyttig</i>	82
6.1.4	<i>Klassens reelle kompetanse har vist seg læreravhengig.....</i>	82
6.2	ERFARING MED ANVENDTE METODER	82
6.3	SYNSPUNKTER VIDERE	83
	KILDELISTE.....	85

VEDLEGG 87

1. Innledning

1.1 En personlig presentasjon

En spesialpedagog i bevegelse:

Som alle andre har også jeg en historie. Den er et lappeteppe av private og yrkesmessige opplevelser og erfaringer, men i denne sammenheng er det min spesialpedagogiske historie som er av betydning. Etter en allmennpedagogisk utdanning begynte jeg å interessere meg for spesialpedagogikken, og jeg tok spesialpedagogisk tilleggsutdanning.

Mark Twain har en gang sagt: ”Den som har hammer, ser spiker overalt!” Slik var det også med en dyktig spesialpedagog for 25 år siden slik jeg husker det: Jeg lette systematisk etter feil, lyter og mangler hos barnet, for så å skulle hjelpe det ved å flytte kunnskap fra et voksent hode og inn i barnets. Jeg hadde en klokkertro på at barn kun lærte ved å ta i mot informasjon utenfra, tolket den og knyttet den sammen med etablert kunnskap, for så å skape ny og bedre forståelse.

Heldigvis har jeg fått lov til å erfare at et spesialpedagogisk liv kan endre seg, og jeg tror bestemt at historien min vil bli avsluttet helt annerledes enn den begynte. I dag er jeg opptatt av å iakttå det gode og positive hos mennesket og bygge videre på dette; jeg er mindre interessert i lytene isolert sett. Jeg er dessuten overbevist om at Vygotsky hadde rett da han bygget på en grunnleggende forståelse av at det er den sosiale gruppa og fellesskapet som er utgangspunktet for læring (Dysthe 2001). Jeg har i arbeidet mitt med masteroppgaven vært nyskjærrig på om jeg klarer å se det samme som en del teoretikere og forskere hevder, nemlig at alle elevene i klassen lærer i fellesskapet ved bl.a. å anvende sine kompetanser. Det er dette jeg skal redegjøre for i den videre beskrivelsen.

1.2 Bakgrunn for oppgavens tema

Bakgrunnen for valg av tema er altså interessen for de endringer som har skjedd innenfor det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet de senere årene. Det er noen viktige forhold som for meg synes å ha endret seg tydelig, og det er disse forholdene jeg ønsket å se nærmere på og studere videre:

- Skifte av fokus fra å kartlegge og å jobbe med enkeltindividets feil, lyter og mangler, til å finne menneskets sterke sider og bygge videre på disse.
- En dreining fra et individorientert perspektiv til et mer systemorientert perspektiv hvor en ser individet i systemet. Fokuset er læring i fellesskapet/klassen, og idealet er tilpasset opplæring for alle.
- Legge til rette for at elevene medvirker aktivt i egen, medelevers og klassens læringsprosess.

Denne dreiningen ser en altså i et relativt langt historisk perspektiv, hvor norsk skole ser ut til å ha utviklet seg fra å være segregerende i den forstand at enkelte barn ble vurdert til ikke å være opplæringsdyktige til at alle har rett til å få tilpasset opplæring i et inkluderende fellesskap. Jeg har gjennom arbeidet mitt med undersøkelsen og oppgaven gjort mange erfaringer som har gjort inntrykk på meg og som bekrefter at begrepene inkludering og tilpasset opplæring også kan være synlige i klasserommet.

Et vanskelig dilemma som jeg ikke kan unnlate å nevne tidlig i denne oppgaven, er helsevesenets stadige fokus på statiske tilstander og diagnoser. Etter hvert som jeg har blitt bedre kjent med systemet, oppfatter jeg at det er mange skjulte agendaer bak disse forholdene, men dette er irrelevant her og nå. Derfor velger jeg ikke å drøfte eller utdype dette nærmere; jeg bare konstaterer for egen del at dette er min opplevelse på bakgrunn av erfaringer fra praksisfeltet.

Diagnoser oppfatter jeg som et tveegget sverd: På den ene siden hører jeg foreldre som opplever diagnosen som en grav å gå til; den forklarer mye og blir et trygt ankerfeste for familien og omgivelsene. På den andre siden opplever jeg at diagnosen

objektiviserer og stigmatiserer barnet - barnet blir tilstanden. På dette viset kan en få et selvoppfyllende profeti; barnet oppfører seg i henhold til tilstanden fordi dette forventes. Personlig betrakter jeg denne jakten på tilstander som hemmende sett med skolefaglige øyne – både hva gjelder holdninger og praksis. For det første kan diagnosen være skremmende i seg selv. For det andre mener skolen ofte at den ikke har nødvendig kompetanse til å gi tilfredsstillende opplæring, og eleven blir gående i et vakuum i fellesskapet. Svært få tør å ta ansvar. Vi skyver det litt rundt i systemet, og ofte erfarer jeg at disse elevene blir vurdert til å ha behov for spesialundervisning kun på bakgrunn av diagnosen. Vurderingen i forhold til utbytte av opplæringen – tross diagnosen – er sjelden velfundert. Spesialundervisningen blir halmstrået. En større svensk undersøkelse fra 2003 gjort av Ole Hansen, viser at elever som ikke blir diagnostisert, klarer seg bedre i skolen og arbeidslivet enn elever med tilsvarende vansker som har fått en diagnose og vurdert som en elev med behov for spesialundervisning (Egelund og Bag 2006). Dette er for meg mer enn betenkelig..... Jeg ønsker meg færre statiske tilstander og diagnoser slik situasjonen er i dag, men jeg ønsker meg mangfoldet av elever som skolen og samfunnet kan ta vare på og mestre uavhengig av om de oppfyller ulike kriterier som en finner i diagnoseboka.

Min grunnholdning i forhold til det spesialpedagogiske arbeidet har som nevnt endret seg betydelig, og dette har jeg hatt ønske om å tydeliggjøre i undersøkelsen min av elevene: Jeg ville undersøke om alle elevene i en klasse får en tilpasset opplæring, er en naturlig del av og lærer i fellesskapet. Jeg ville fokusere på det som de får til uansett funksjonsnivå og læringsforutsetninger, og som de kan bli enda bedre på. Jeg ville undersøke elevenes kompetanser slik de er beskrevet i boka ”Men de er jo så forskjellige” (Håstein og Werner 2004). Jeg ville undersøke hvordan et bestemt redskap kunne være egnet og bidra til å beskrive og forstå elevenes mulighet for deltakelse i klassefellesskapet.

For å få svar, har jeg vært avhengig av et nært samarbeid med en vanlig norsk klasse. Jeg fant en klasse bestående av 21 elever med ulik bakgrunn og ulike

læringsforutsetninger; fire er vurdert til å ha behov for spesialundervisning. Jeg ble kjent med klassen da de startet i 5. klasse, og min posisjon har vært som observatør i klassen og veileder i forhold til kontaktlærer. Vi har samarbeidet om iakttakelse og anvendelse av klassens kompetanser gjennom 3 år.

1.3 Lovgrunnlaget – lover og læreplaner

Norsk skole pr. i dag skal i henhold til lovverket (Opplæringslova av 1998) og læreplanverket (Kunnskapsløftet) være en inkluderende skole som skal gi tilpasset opplæring til alle elever uansett evner og forutsetninger. Historisk sett er dette en utvikling som har gått over år, og en kan vel driste seg til å mene at denne bevegelsen har skjedd i langsomt tempo. Min aktive interesse for vår skolehistorie starter på midten av 70-tallet. Innstilling fra Blom-komiteen i desember -70 la grunnlaget for endringer i Grunnskoleloven av 1969. Ny lov med endringer trådte i kraft 01.01.76, og den integrerte to tidligere lovverk: Spesialskoleloven og Normalskoleloven. Nå begynte også arbeidet med å legge ned spesialskolene i den hensikt å integrere funksjonshemmede elever i vanlig skole. For å sikre elever med store, vedvarende og omfattende vansker i en normalskole, måtte en i den nye loven formulere deres rettigheter. Grunnskolelovens § 8 hjemlet rettighetene, mens § 7 sa noe om generelle tilpasninger som alle hadde krav på. I gjeldende opplæringslov er spesialundervisningsretten hjemlet i § 5, mens retten til tilpasset opplæring er lagt inn i formålsparagrafen (§1-2).

Første gang begrepet tilpasset opplæring ble formulert i en læreplan var i M87. I planen heter det at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen, og at den har klare konsekvenser for tilrettelegging av lærestoff, organisering av arbeidet, tilrettelegging av læringsmiljøet og arbeids- og samværsformer i skolen (Bachmann og Haug 2006). L97 viderefører elementene fra tidligere planer. Da gjeldende opplæringslov kom med virkning fra 01.01.99 hadde departementet og politikerne tydeliggjort retten til tilpasset opplæring ved å legge føringene inn i formålsparagrafen. En ser altså at det politiske miljøet vil tydeliggjøre

alle elevers rett til tilpasninger ved å bevege begrepet fra ”intet” og inn i en formålsparagraf. Tydeligere kan det ikke gjøres etter min vurdering.

Dagens læreplan for grunnskolen og videregående opplæring Kunnskapsløftet, har som mål at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktiv del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der det er plass for alle, og alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring (Kunnskapsdepartementet 2006).

Tilpasset opplæring og inkludering er som en ser brukt i politiske sammenhenger - et skolepolitisk ideal, og begrepene er en utfordring for praksisfeltet. Det gis få holdepunkter for utføring i hverdagen, og etter min vurdering må begrepene antakelig anses å være en grunnholdning til opplæringen – hvert fall ikke en metode.

NOU 2003: 16 I første rekke: Utvalget foreslår at Opplæringslovens § 5 om spesialundervisning utgår i sin helhet! Dette var et sterkt signal om at alle elever har rett til tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Slutføringen av idealet kom med St.m.30 Kultur for læring (2004). Her refereres det til mye forskning som finner at effekten av spesialundervisning slik den blir praktisert, er lite formålstjenelig. Sterke krefter arbeidet i mot forslaget, og 17. juni 2005 valgte Stortinget å opprettholde Opplæringslovens § 5 i sin helhet.

Vi har altså et lovverk som allerede i formålsparagrafen gir skolen klare føringer på at alle elever har rett til tilpasset opplæring i et inkluderende fellesskap. For å sikre de som ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære, kan spesialundervisning anvendes.

2. Problemstilling

2.1 Presentasjon av problemstillingen.

På bakgrunn av ovenstående beskrivelse av interessefeltet mitt, har jeg formulert følgende problemstilling:

I noen utvalgte situasjoner som lærere synes er svært kritiske med hensyn til å gi tilpasset opplæring, hvordan kan redskapet Klassens Kompetanser være egnet til å beskrive og forstå elevene mulighet for deltakelse i klassefellesskapet?

Begrepene beskrive og forstå slik de fremstår i problemstillingen, er i denne sammenheng å forstå på følgende måte: Ved å beskrive hva som skjer i en situasjon, kan jeg da få vite ting som gjør det mulig å utvikle mangfoldet, og er det da slik at Klassens Kompetanser kan være et redskap som gir meg innsikter som gjør det egnet som et grunnlag for f.eks veiledning til lærere?

Redskapet Klassens Kompetanser (som redskap heretter forkortet til KK), som jeg vil redegjøre for under, er ingen metode. Det er en måte å se og nærme seg klassen på som system i den hensikt å få til en mer inkluderende praksis. Jeg er nyskjerrig på om denne tilnærmingen er egnet til å beskrive og å forstå deltakelse i fellesskapet.

Hele mitt arbeid med denne oppgaven har som utgangspunkt at barn lærer mest og best i et fellesskap og i samspill med andre. Redskapet KK er også tuftet på troen om et de fleste elever vil være sammen med og lære i et fellesskap med andre uansett forutsetninger. Min interesse for redskapet er først og fremst å gi veiledning til klasser hvor det er viktig å inkludere elever med spesielle behov i fellesskapet. Dette er intensjonen med undersøkelsen, og som et bidrag til å oppnå dette har jeg valgt ovennevnte formulering på problemstillingen.

2.2 Klassens kompetanser

Utgangspunktet for redskapet KK er slik Håstein og Werner beskriver det i boken sin, å ta konsekvensene av prinsippet om tilpasset opplæring i klasserommet. Redskapet kan være et bidrag til å skape en klasseromskultur, et kollektivt miljø og en ramme i fellesskapet som fremmer et mangfoldig og inkluderende arbeids- og læringsmiljø for elevene.

En viktig distinksjon før jeg går videre er følgende: Redskapet KK eller kanskje like presist KK som redskap, er å forstå som den måten en handler på, snakker om klassen eller forstår klassen når denne viser ulike typer kompetanser. En bruker altså redskapet til å fange opp og beskrive klassens reelle og funksjonelle kompetansene.

Redskapet er utarbeidet på bakgrunn av forfatterens egen tilstedeværelse i praksisfeltet over lang tid. Det å undre seg over hva dyktige lærere gjorde i klassen som virket positivt på hele miljøet, ble endret til å lure på hvilke kompetanser til å delta i læringsarbeidet elevene demonstrerte i løpet av en time. Målet ble å finne et mønster for elevenes kompetanser, sammen og som individer (Håstein og Werner 2004: 236). Som nevnt innledningsvis er jeg i dag svært opptatt av elevenes sterke og positive sider. Umiddelbart fasinerte da begrepet kompetanser meg. Jeg hørte noe grunnleggende positivt når jeg smakte på selve ordet; her været jeg et redskap som søkte etter det elever kan og får til, og som en skal bygge videre på. For meg var dette en nøkkel til å bli bedre kjent med redskapet. Redskapet er altså ingen metode, men en måte å se og finne kjernen av relativt stabile kompetanser som klassen innehar og bruke disse aktivt i videre arbeid i forhold til inkludering og læring i fellesskap.

Det å finne dette mønsteret av kompetanser krever at lærer følger med på elevenes aktivitet. Håstein og Werner anvender begrepet iakttagelse i større grad enn begrepet observasjon. De skriver på s. 175:

I denne boka bruker vi iakttagelse som et samlebegrep for den virksomheten som har til hensikt å framskaffe informasjon om elevenes læring. Begrepet dekker alt fra de mest intuitive observasjoner til spesielle tester. Videre dekker

det alt fra tilfeldige oppdagelser til resultater av et systematisk planlagt arbeid.

I hverdagen observerer vi nærmest kontinuerlig, og det foregår som regel som ubevisste prosesser (Damsgaard 2003). Vi samler informasjon om virkeligheten når vi observerer, og vi trekker relativt raske slutninger på bakgrunn av dette. Om disse er objektive eller subjektive kommer an på i hvilken setting observasjonene er gjort og hvilken erfaring vi velger å legge til grunn når vi trekker en slutning. Jeg oppfatter begrepet iakttakelse som et mer aktivt og bevisst uttrykk. Her dreier det seg om å ta på et par briller som setter oss i stand til å endre fokus og å se elevatferd fra et annet ståsted enn vi tradisjonelt gjør. Det handler om et skjerpet blikk og en skjerpet oppmerksomhet, og ikke minst handler det om en sensitivitet i forhold til egen iakttakelse. I tilpasningens lys skal en fange opp og løpende ta hensyn til elevenes reaksjoner. Elevenes atferd er fasiten på hva jeg som lærer har gjort. Iakttakelse er et utgangspunkt for forandring. Hvis jeg har sett noe nytt, har jeg allerede begynt å forandre. Å iaktta seg selv og egne iakttagelser kan være en god begynnelse (Håstein og Werner 2004).

Iakttakelse og tiltak kan ses i to perspektiver. Håstein og Werner kaller det for pro- og reaktiv iakttakelse. Det proaktive perspektivet innebærer at en anvender sine iakttagelser i sitt forberedende arbeid av undervisningen og som en del av det forebyggende arbeid for å forbedre praksis. Det handler om et virkemiddel hvor en kritisk etterprøver sin undervisning og sin forståelse av elevene. Det reaktive utgangspunktet er å aksjonere når situasjoner allerede har oppstått for å forbedre praksis i etterkant.

Klassens kompetanser er å forstå som et relasjonelt fenomen, og elevene i klassen iakttas og beskrives også som en helhet og et fellesskap. Lærers iakttakelsesprosess er helt nødvendig og sentral i arbeidet. Det er elevenes atferd som iakttas, og ikke hvilken som helst atferd: Blikket er rettet mot kompetansene. Lærer ser og beskriver sin klasse ut fra de kompetansene den innehar, altså anvendes et positivt bilde som det er mulig å videreutvikle.

Klassens kompetanseområder er delt inn i tre: Kollektive, selvstendige og særlige kompetanser. Jeg vil nedenfor gi en nærmere beskrivelse av områdene.

2.2.1 Kollektive kompetanser

Enhver klasse er et kollektiv. Elevene representerer et fellesskap hvor de besitter en felles kompetanse til å ordne sine aktiviteter og interesser. Håstein og Werner (2004: 237) definerer begrepet slik:

Kompetanser som uttrykkes gjennom handlinger hele klassen utfører. Elevene benytter denne kompetansen på samme tid.

De kollektive kompetansene anses å være hensiktsmessige å anvende når klassen opptrer som et koordinert kollektiv. Noen kompetanser innebærer at elevene gjør det samme, mens andre kompetanser er mer sammensatt og bygger på at hver elev bidrar på ulik måte, men at bidraget er til fellesskapet.

Tidlig i mitt arbeid med prosjektet, observerte jeg klassen over relativt lang tid som et kollektiv. Sammen med lærer registrerte jeg de viktigste kollektive kompetansene som akkurat denne klassen til dels behersket, men som de i det videre arbeidet skulle trene mer på. Eksempler på kollektive kompetanser som vi har arbeidet med er: Starte opp en time eller et arbeid, introduksjon av nytt og ukjent stoff, skifte fra klasseundervisning til eget arbeid eller omvendt, fortsette aktiviteten selv om lærer forlater klassen og skifte av aktiviteter.

Erfaring viser at overganger mellom ulike aktiviteter kan være utfordrende. Evnen til å få til dette anses å være en svært sentral kollektiv kompetanse. Dersom elevene mestrer disse situasjonene godt, bidrar det med stor sannsynlighet til et arbeidsklima preget av ro og orden.

2.2.2 Selvstendige kompetanser

Et klassefellesskap må ikke bare gi mulighet for kollektive aktiviteter. Det er et mål også å utvikle selvstendighet innenfor fellesskapet, men på en måte som gjør at et

godt arbeidsklima opprettholdes. I kollektivet vil anvendelse av selvstendige kompetanser bety og kombinere mangfoldet og å la elevene følge sitt initiativ.

Håstein og Werner (2004: 240) har denne definisjonen på selvstendige kompetanser:

Kompetanser som alle eller de fleste i klassen behersker, men som elevene anvender til ulike tider. Kompetansen praktiseres individuelt eller sammen med én eller flere medelever.

Selvstendige kompetanser kommer for eksempel til uttrykk når elevene planlegger sitt eget arbeid, velger emne og oppgave, gir og får hjelp fra medelever, finner egnet materiell til den oppgaven de jobber med og vurderer eget arbeid. Et rikt repertoar av slike kompetanser vil kunne bidra til en frigjørelse av lærer slik at denne kan bruke tid og energi på elever som trenger henne noe mer enn andre.

Bruk av selvstendig kompetanse er nært knyttet til utvikling av elevenes selvstendighet og mot og evne til å ta initiativ (Håstein og Werner 2004: 240).

For at den praktiske anvendelsen av selvstendige kompetanser skal være hensiktsmessig i læringsøyemed og ikke skal bli kaotisk, er det nødvendig med klare kollektive rammer. Det må være tydelige, akseptable grenser i forhold til individuelle initiativ og aktiviteter i fellesskapet. Derfor er læring av kollektive og selvstendige kompetanser avhengig av hverandre. De ulike kompetansene veves i hverandre; det å skille og det å smelte sammen kompetansene er selve kjernen i å få til mangfoldet!

2.2.3 Særlige kompetanser

Utgangspunktet for de særlige kompetansene er elever med ulike funksjonsvansker, spesielle evner eller andre uvanlige forhold. Det er svært få elever som skal tilegne seg disse kompetansene. Håstein og Werner sier det slik (2004: 242):

Særlige og individuelt tilpassete kompetanser som bare enkelte elever har brukt for og behersker.

Kompetansenes funksjon er å sikre at også elever med behov for spesiell hjelp – for eksempel spesialundervisning – kan delta i opplæringen i klassen. De kjennetegnes ved at en elev bruker et spesielt hjelpemiddel inne i klassen, sitter med oppgaver som

ingen andre i klassen holder på med, forlater klassen for å få spesiell hjelp eller kommer inn i klassen etter å ha vært ute. Dette som en naturlig del av fellesskapet.

2.3 Kort redegjørelse for prosjektet KK i “min klasse”

Interessen for å arbeide mer systematisk med redskapet synliggjorde kontaktlærer da hun søkte om å få delta i et prosjekt kalt ”Klassens Kompetanser – et redskap for bedre tilpasset opplæring.” I dette prosjektet skulle jeg fungere som veileder. Jeg anså ikke min rolle som rådgiver & allviter, men en person å spille ball med og å være i dialog med for kontaktlærer. Prosjektet handlet om å prøve ut noe, og det måtte vi samarbeide om. Etter hvert utkrystalliserte de hverdagslige rollene seg: Læreren ble praktikeren i klasserommet, og jeg ble observatøren, tilbakemelder og teoretikeren. Vi har hatt en tidsramme på tre år.

Et nødvendig utgangspunkt var at vi skaffet oss en felles forståelse av teorien som ligger til grunn for redskapet. Deretter gikk vi rett inn i klasserommet og iakttok fellesskapets ulike kompetanser. Hva er de nyttigste kompetansene i denne klassen? Hva går bra og hvordan kan vi gjøre mer av det? En velfungerende time, hva dreier det seg om? Hva er det som IKKE skjer og hvilke iakttagelser skulle vi gjerne gjort? Som tilbakemelder etter klasseromsbesøk, har jeg hatt fokus på iakttagelser om hva som skjer – klassens ”bevegelser” – ikke hva klassen ”er”. Denne type undring kan være et bidrag til at lærer skjerper blikket og blir en ”trener” i kompetanser og evner å se hva elevene bruker hennes ledelse til. Det kan også være et bidrag til at lærer evner å stå litt utenfor seg selv og sette seg inn i sin egen situasjon.

De ulike kompetansene klassen hadde og som ble uttrykt gjennom iakttatte handlinger, ble registrert, skriftliggjort og sortert. Dette for at vi skulle se alt elevene fikk til, ikke bare tro og synse om det.

I 2006 kom ny læreplan, og en av forandringene er at elevene skal jobbe mot klarere mål i fagene. Begrepet kompetansemål blir brukt, og planen inneholder en oversikt over hvilke mål elevene skal nå på de ulike trinn. Hvordan kunne målarbeidet og

prosjektet KK smeltes sammen? Da elevene møtte opp i 7. klasse fikk alle en perm hvor bl.a. ulike målskjemaer og vurderingsskjemaer i forhold til kollektive og selvstendige kompetanser var lagt inn. På denne måten fikk vi enda bedre synliggjort redskapet for elevene og de foresatte. Elevene har jevnlig vurdert og evaluert sine kompetanser sammen med lærer det siste året, og de har målrettet trent inn ulike kompetanser på bakgrunn av egne vurderinger, både som kollektiv og som individer. Klassens ulike sett av kompetanser er som tidligere nevnt et relasjonelt fenomen, og dette betyr at elevene også må få et forhold til hva de kan gjøre sammen og for hverandre.

Kort oppsummert har det treårige prosjektet dreid seg om evne til proaktiv iakttagelse av klassen som en helhet, et fellesskap og et mangfold med særlig vekt på kompetansene. KK har vært brukt som et redskap for å fange opp og å forstå klassens kompetanser i forhold til alle elevene. Klassen anses å ha høy kompetanse når dens totale ferdighet er slik at ingen faller utenfor (Håstein og Werner 2004).

2.4 Formålet med oppgaven

Jeg betrakter begrepene inkludering og tilpasset opplæring som et skolepolitisk ideal, og dette skal jeg begrunne og utdype senere i oppgaven. Hensikten med mitt arbeid har vært å prøve ut og anvende et redskap i klasserommet for å prøve å vise hvordan et ideal kan bli en konkret størrelse i dagliglivet.

Mangfold er et nøkkelbegrep i redskapet KK.

Ordet beskriver en særlig sammensatt virkelighet. Blomstereng kan være en god metafor. (Håstein og Werner 2004: 86).

En vanlig norsk skoleklasse er som en blomstereng og representerer alle nødvendige forskjelligheter i forhold til intellektuelle ferdigheter, sosiale, kulturelle og økonomiske forhold. Dette mangfoldet skal ivaretas av skolen og gis et tilpasset opplæringstilbud med et kvalitativt innhold for alle.

Reidun Tangen skriver i innledningen til artikkelsamlingen ”Spesialpedagogikk” (Befring og Tangen 2004: 17):

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter funksjonshemmende barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse.

I mitt arbeid med klassen, har jeg møtt mangfoldet. Jeg har erfart at det er glidende overganger i forhold til hva som er allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Det finnes ingen etablert og stabil grense mellom pedagogikk og spesialpedagogikk. Min påstand er at enhver blomst i den mangfoldige blomsterengen kan møte barrierer som virker funksjonshemmende i løpet av sin opplæringstid, og at spesialpedagogikkens mål vil være gjeldende for noen og enhver - dog til litt ulik tid. Jeg har i arbeidet primært hatt fokus på fellesskapet. Jeg innrømmer at jeg har hatt et lite øye på de spesielle elever, men da som en del av helheten. Forsker Solveig Østrem uttrykte det svært treffende (og kanskje noe underfundig?) i Aftenposten 11.01.07: ”Når man gjør det som skulle være unntakstilfeller til det normale, så ser man alle barn med spesialpedagogiske briller”.

2.5 Avgrensninger og begrepsbruk

2.5.1 Klasseledelse - elevfokus

Det hersker liten tvil om at læreren som leder av en elevgruppe er vesentlig for hvordan elevene opptrer og lærer. Redskapet KK er imidlertid basert på at en vender oppmerksomheten sin mot eleven og klassen som en sosial enhet for å få et allsidig bilde av elevens forhold til opplæringen (Håstein og Werner 2004: 6). For å avgrense omfanget av oppgaven vil jeg ikke behandle begrepet klasseledelse i den videre beskrivelsen, men jeg vil gjerne presisere at jeg er klar over hvor betydningsfullt dette er i forhold til elevene. Alt som foregår i en klasse er relasjonelt – så også mellom lærer og elev.

2.5.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring vil være et sentralt tema i hele oppgaven, og jeg vil stadig komme tilbake til dette. Som et utgangspunkt vil jeg bare kort presisere at tilpasset opplæring er en feedback orientert undervisning. Lærer må nødvendigvis iaktta elevenes responser for å kunne regulere og eventuelt endre sin væremåte. Dette er et viktig poeng i forhold til redskapet KK: Lærer som iakttaker av elevenes praksis (Håstein og Werner 2004).

2.5.3 Klasse

Begrepet klasse er tatt ut av lovverket som en enhet for ressurstildeling, men det er fortsatt brukt som betegnelse på den sosiale enheten. De fleste skoler har valgt å opprettholde begrepet fordi det sier noe om en større, stabil elevgruppe. Jeg anvender også begrepet i oppgaven på bakgrunn av den ”definisjonen”.

Opplæringslovens § 8.2 sier at alle elever har rett til å tilhøre en klasse. Det innebærer at selv om en elev har behov for og får spesialundervisning, skal eleven ha tydelig tilhørighet i et fellesskap.

2.5.4 Elevmedvikning

Elevmedvirkning står sentralt i norsk skole for tiden. Opplæringslovens § 11 regulerer rammene for formell elevmedvirkning, og elevmedvirkning er omtalt flere steder i St. meld. nr. 30 Kultur for læring. I meldingen henvises det også til evalueringsrapporten fra Differensieringsprosjektet for videregående opplæring hvor det pekes på at elevmedvirkning kan føre til økt motivasjon som igjen kan bidra til bedre resultater. Elevmedvirkning betyr for meg at elevene er aktivt med i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring, og derigjennom medvirker til egen og andres læringsprosess innenfor fellesskapet. Dette kan også være et bidrag til ”å lære å lære”.

2.5.5 Lærende fellesskap

Departementet har i St.meld. nr. 30 gitt føringer på at skolen skal utvikle seg som en lærende organisasjon, og noen av kjennetegnende på en slik organisasjon er vilje til utvikling og samarbeid samt kontinuerlig refleksjon over egen praksis. Peter M. Senge (1990) har gitt oss følgende definisjon:

En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet.

Senge er bl.a. opptatt av systemtenkning, gruppelæring og personlig mestring i forhold til organisasjoner. I mitt arbeid og i min undersøkelse har jeg valgt å se på klassen som en elevorganisasjon fordi jeg tenker at de overordnede prinsippene for en lærende organisasjon er nøyaktig de samme om det dreier seg om en skole eller en klasse. Dog har jeg valgt å bruke et sidestilt begrep: Klassen som et lærende fellesskap.

2.6 Oppsummering

Bak selve formuleringen av problemstillingen ligger det noen spennende nøkkelbegreper som for meg tar med seg hele spennet fra den allmenne opplæringen, den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen. En bruker begreper som mangfold, kompetanser, iaktakelse, relasjoner, fellesskap, medvirkning. Begrepene kan sikkert for noen karakteriseres som litt meningsløse slagord, men for meg rommer de så mye mer i et skoleperspektiv. De tar høyde for hele interessefeltet mitt, nemlig klassen som et fellesskap hvor alle er likeverdige medlemmer som har lik rett til å delta og å lære. Anvendelse av redskapet KK kan bidra til å forstå elevenes deltakelse i klasserommet som igjen kan fremme et mangfoldig og inkluderende arbeidsmiljø for alle elevene.

Likevel skal jeg ikke glemme at dette er en spesialpedagogisk studie hvor de spesielle elevene også skal ses i systemet. Det paradoksale er at nettopp disse elevene er svært avhengig av klassens samlede kompetanser, men ofte er det slik at de får mindre

anledning til å innøve og bli fortrolige med kompetansene da de enten blir tatt ut av fellesskapet eller får så mye hjelp at de blir totalt avhengige av en voksen. Relasjonen til medelever blir mindre betydningsfull og oppmuntres heller ikke (Håstein og Werner 2004). Det er i dette spenningsfeltet jeg har arbeidet med redskapet og undersøkelsen: Hvordan kan anvendelse av KK bidra til at alle elevene får tilpasset opplæring, er inkludert og lærer i fellesskapet!

3. Teori

3.1 Læring.

Hva læring er og hvordan læring stimuleres i praksis er sammensatt og komplisert, og det hersker stor uenighet om hva som kjennetegner læring og hvor den finner sted. I utviklingspsykologiens historie har måter å tilegne seg kunnskap og læring endret seg, og ulike teorier og måter å forstå læring på er utviklet (Wittek 2004). Jeg har valgt å ikke utdype de ulike teoriene, da dette ikke har interesse for denne oppgaven. Det er kun ett perspektiv som er viktig i den videre beskrivelsen: Det sosiokulturelle. Det er i lys av dette perspektivet jeg vil analysere, tolke og redegjøre for mitt empiriske materiale.

En særdeles forenklet variant i forhold til å beskrive læring på, er at det enten foregår som en individuell, kognitiv prosess eller som en kollektiv, sosial prosess. Men hvor går så skillet? I forhold til et kognitivt perspektiv, kan en da forsømme det faktum at individet er deltaker i et sosialt fellesskap? Eller innenfor et sosialt perspektiv, kan en unngå å se på individet som selvstendig tenkende? Dette er forhold og dilemmaer som jeg vil synliggjøre umiddelbart for ikke å bli misforstått. Jeg tror at mennesket kan skape forståelse og øke sin handlingskompetanse både individuelt og i fellesskap (Bråten 2002), men jeg vil i det videre legge vekt på et deltakende, sosialt perspektiv og utdype min forståelse av dette, fordi hele min undersøkelse er forankret på læring i fellesskapet.

Piaget har hatt stor betydning for det mitt teoretiske læringssyn, og hans teorier var individbaserte. Min generasjons pedagoger har fått grundig opplæring i hans teori om stadiepreget læring hvor en har forestillinger om at barn i en gitt alder befinner seg på et bestemt utviklingsnivå. Etter mange år som praktiker, har jeg blitt mer og mer opptatt av samspill, interaksjon, fellesskap og hvilken betydning dette har for læring og kunnskapstilegnelse hos mennesket. Etter hvert har jeg nok blitt svært overbevist

om at vi lærer i fellesskap og av hverandre. Hvis jeg vender blikket innover og reflekterer over i hvilke situasjoner jeg personlig har lært og stadig lærer mest & best, er jeg ikke i tvil: Det er sammen med andre.

3.1.1 Sosiokulturelt perspektiv – et teoretisk bakteppe

Det finnes ingen sosiokulturell læringsteori (Dysthe 2001), derfor opererer hun med begrepet perspektiv. Opprinnelig har dette perspektivet utgangspunkt i en blanding av innsikter fra den amerikanske pragmatiske tradisjonen med bl.a. Dewey og den kulturhistoriske tradisjonen fra Vygotsky. Det framstår som en retning innenfor psykologisk og pedagogisk forskning, dels som alternativ til og dels som en videreutvikling av kognitive tradisjoner. Perspektivet har eksistert i lang tid, men har ikke hatt noen fremtredende plass i norsk skole.

Den faglige termen ”sosiokulturell” er satt sammen av to ord. Slik jeg ser det, handler det i læringsøyemed om at mennesket lærer i nært samspill med andre mennesker, men at det også er en del av en historie og en kultur – summen av et samfunns erfaringer, ideer og kunnskaper. En rekke studier (Bronfenbrenner, Vygotsky og Luria) viser at det ikke er mulig å overse kulturelle kontekster hvis en skal forstå hvordan mennesket utvikler seg, handler og lærer (Dysthe 2001).

Sosiokulturelt perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe 2001: 42). Det sentrale i teorien er altså en grunnleggende forståelse av at det er den sosiale gruppa og fellesskapet som den enkelte er en del av som er utgangspunktet for læring. Det er ikke bare et positivt element i forhold til læringsmiljøet og det å lære noe. Vygotskys teori om relasjoners betydning er meget stringent. Han mente at samspill mellom mennesker ikke bare er en metode for å støtte opp under læring og utvikling, han mente at samspill er læring og utvikling (Strandberg 2006).

Min overbevisning er altså at læring skjer gjennom deltakelse og samspill mellom deltakerne. I den sammenheng vil språk og kommunikasjon stå sentralt i læringsprosessene. I et sosiokulturelt perspektiv er dette selve bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og de sosiale læringsaktivitetene. Vygotsky var særlig opptatt av språkets betydning for læringsprosessen. Han knyttet språket opp mot tenking og mente at barnets aktive språk etter hvert går over til indre tale som kan ses på som språklig kodet tenking. Barn setter ord på sin begynnende forståelse av verden rundt seg, og de ord og begreper som stadig læres blir de viktigste redskapene for egen tenking og forståelse. I Vygotskys teorier er altså språk og tanke uløselig knyttet sammen, og sett i lys av dette er det en umåtelig god grunn til å legge til rette for språklig samhandling; deltakelse i fellesskapet

Det sosiokulturelle perspektiv fokuserer på læring som en kollektiv deltakende prosess der det å være i en relasjon og kommunisere er helt sentralt for læring og utvikling. Men å delta i seg selv er ikke nok. For å oppnå læring i et fellesskap må man være aktiv og handlende; man lærer ikke ved å være passiv i et sosialt fellesskap. Sett i skolesammenheng er det viktig med et positivt læringsmiljø som stimulerer til aktiv deltakelse der alle elevene føler seg akseptert, sett og hørt og ikke minst føler at de er gode bidragsyttere til læringsfellesskapet uansett forutsetninger. Det å bli verdsatt i fellesskapet er en vesentlig motivasjonsfaktor for fortsatt læring.

3.1.2 Sosiokulturelt perspektiv – livet i klasserommet

Nedenfor vil jeg forsøke å sette det sosiokulturelle perspektivet inn i en undervisningsramme – hvordan ser da livet i klasserommet ut. Min erfaring er at svært få lærere rendyrker ett læringssyn, men jeg erfarer også at kunnskapene og bevisstheten om hvilket læringssyn som dyrkes og anvendes, er noe mangelfull.

Det sosiokulturelle perspektivet legg vekt på at om vi ønsker å lære, vil avhenge av om vi opplever det som viktig. (Dysthe 2001: 40)

Hva får barn til å synes at det å lære noe er viktig? Barnet må i det minste få en følelse av at det en lærer kan brukes til noe, og bruken av det lærte er gjerne knyttet

til om det er viktig i og for fellesskapet. Thomas Nordahl sier at i et elevperspektiv framstår ikke skolen bare som en læringsarena, men også som en sentral sosial arena (Nordahl 2000: 247), og dermed blir det viktig for barnet at det lærte kan anvendes på den sosiale arenaen. Han finner også at en stor andel av elevene kjeder seg på skolen. Da blir motivasjon og engasjement viktige faktorer i forhold til læring. En britisk undersøkelse viser at når en lærer står overfor alle sine elever, er 47 % av hans ytringer spørsmål (Dysthe 2001: 162). Undersøkelsen har også vist at spørsmål generelt har en tendens til å blokkere for kommunikasjon i klasserommet; jo oftere lærer anvende spørsmål jo mindre kommunikasjon blir det. Når elevene skifter arena (friminutt, hjemme, hos venner), viser det seg at initiativ til samtale er noe helt annet. Min generelle erfaring fra klasserommet er i alt vesentlig som ovennevnt: Lærer styrer kommunikasjonen og elevenes aktive deltakelse og engasjement er lavt.

I et sosiokulturelt perspektiv på læring vil klasserommet bære preg av gjensidig interaksjon og aktivitet på alle nivåer. Det er elevene som er kjernen og hovedaktørene i rommet. Det er de som skal stille spørsmålene for å konstruere sin egen kunnskap. Klasserommet skal være et relasjonelt rom der barn kan utvikle seg som selvrespekterende og sosialt bevisste og ansvarlige individer (Dysthe 2001: 158). Lærerens rolle er selvsagt sentral. Hun skal sørge for at emnene som behandles er relevante og i henhold til planer. Hun skal også være sikker på at alle forstår hva de holder på med, men jeg mener bestemt at et hovedfokus i dette perspektivet bør være å stimulere elevene til å rette oppmerksomheten sin mot at å lære er å gjøre sammen med.

3.2 Lærende fellesskap

Et sosiokulturelt perspektiv på et lærende fellesskap søker altså å forstå hvordan kunnskap ikke er i menneskene, men mellom menneskene. I dette fellesskapet lærer mennesket hvordan de kan lære sammen gjennom aktivitet og deltakelse, og hvordan en kan skape, tilegne seg og overføre/formidle kunnskap. Dette er også en måte å beskrive en lærende organisasjon som bl.a. St.m. nr.30 Kultur for læring setter

søkelyset på i kapittel 3.3.3. Begreper som vilje til kontinuerlig utvikling, samarbeid, nettverk og erfaringsutveksling brukes i forhold til arbeidet med å utvikle skolen som organisasjon. Jeg har tidligere nevnt at i klasserommet hvor elevene er aktører i egen organisasjon, vil nøyaktig de samme prinsippene gjøre seg gjeldende. I et lærende fellesskap må det legges til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og utvikling av kompetanse og spredning av kunnskap skjer i alt vesentlig gjennom samarbeid i arbeidsfellesskapet (Jfr. St.m. nr. 30). Forskning viser at samarbeid, sammenlignet med konkurranse og individuelt arbeid bl.a. fører til bedre prestasjoner, flere omsorgsfulle og forpliktende relasjoner, bedre psykisk helse og mer realistisk selvoppfatning (Johnson m.fl. 2006). Dette bør være interessant informasjon til de som ønsker å heve kvaliteten på sin undervisning.

Et lærende fellesskap kjennetegnes ved at det er gode relasjoner i et tett samarbeid, og elevene har lite fokus på konkurranse. Fellesskapet er godt organisert og dyrkes. Det stimuleres til nye måter å forstå ting på, og det er rom for å prøve ut nye ideer. Elevene og de voksne gir hverandre positive bekreftelser, fremskritt evalueres, og det reflekteres og snakkes om egen hverdag og situasjon på en positiv måte. Slik vil en med stor sannsynlighet klare å utvikle et klassefellesskap som et sted der elevene kontinuerlig vil kunne oppdage hvordan de skaper sin egen virkelighet (Peter Senge 1990).

3.3 Forskning på spesialundervisning og tilpasset opplæring

Backmann og Haug (2006) presiserer flere steder i Forskningsrapport nr. 62 at det er lite norsk forskning som kan gi en fullgod og omfattende innsikt i spesialundervisningens effekt. Det er også lite forskning som kan kaste lys over hva de gjør som erstatter spesialundervisning med tilpasset opplæring uten enkeltvedtak. Forskningen gir oss glimt av virkeligheten, men det er mange utfordringer og dilemmaer knyttet til resultatene av forskningen. Dette drøftes grundig i den nevnte rapporten, og jeg vil bare eksempelvis nevne noen her. Først og fremst synes

forskningen i stor grad å studere spesialundervisningen med vekt på hovedeffekter. Den slår sammen ulike grupper og ulike tiltak til større kategorier og baserer analysene på gjennomsnittsverdier. Dette kan være med på å skjule effekter av undervisningen. (Haug 2006: 75). En annen side er hvordan tolke og forstå de empiriske resultatene som foreligger. Flere studier om utbytte av spesialundervisning, konkluderer med at det er vanskelig å finne tydelige generelle effekter (Haug 2004). Det forklares bl.a. med at spesialundervisning er et så mangeartet felt, og en bør ikke la seg overraske av uklare konklusjoner.

Tross ovenstående innvendinger i forhold til forskningsmessige resultater, vil jeg nevne det jeg anser for å være relevant og solid nok i forhold til områdene spesialundervisning og tilpasset opplæring. Jeg vil referere til det vi har av sentral og relevant forskning på effekten av spesialundervisning. Når det gjelder tilpasset opplæring er det vanskelig å finne effektundersøkelser; det er mer relevant å snakke om forskning på holdninger til og beskrivelser på hva en gjør i klasserommet for å få til en tilpasset opplæring.

3.3.1 Spesialundervisning

Professor Hans Jørgen Gjessing uttalte i 1974:

Med vår spesialundervisning plager vi tusenvis av normalytende elever med velmente forsøk på å lære dem opp raskere og i større grad enn deres potensiale skulle tilsi. Og det er i virkeligheten like urealistisk som å søke å få en person til å løfte seg selv ved å dra seg etter håret. Er det rart at spesialundervisning er ineffektiv!

Gjessing gikk så langt at han mente at noen elever kan ta direkte skade av spesialundervisning (NOU 16: 93). Dog skal det presiseres at han nyanserte dette noe ved også å hevde at enkelte hadde nytte av den.

Thomas Nordahl har forsket på effekten av spesialundervisning i sitt doktorgradsarbeid fra 2000. Hans arbeid er relatert til problematferd og mistilpasning i skolen. Jeg mener at noen av hans funn kan være representative i forhold til spesialundervisning i et mer allment perspektiv.

De mest sentrale funnene i hans forskning som har relevans for meg i mitt videre arbeid er:

- Spesialundervisningens innhold er ikke alltid i samsvar med vanskene, og den organiseres i stor grad utenfor klassen.
- Spesialundervisningen har en avlastningsfunksjon i forhold til den ordinære opplæringen og derigjennom kan den være et godt tiltak for læreren og resten av klassen.
- Spesialundervisning oppleves som stigmatiserende.

I undersøkelsene sine finner han at relativt mange elever får spesialundervisning grunnet atferdsvansker (40 %), men hovedfokuset på opplæringen er faglig rettet; altså ikke knyttet til atferden. På bakgrunn av dette utleder Nordahl bl.a. en hypotese om at en kan tro at bedre skolefaglig kompetanse reduserer problematferd, men han mener det er vanskelig å finne støtte for dette i det øvrige forskningsfeltet. I tillegg viser han til Skårbrevik (1996) som finner at mye av opplæringen skjer i enetimer eller mindre grupper utenfor klassen, og blir gitt i form av assistenttimer.

En annen hypotese han finner relevant, er at spesialundervisningen kan være hensiktsmessig for læreren og de andre elevene i klassen. Ved å fjerne den vanskelige eleven, kan lærer gjennomføre sitt opplegg i en rolig atmosfære (Nordahl 2000: 315).

Sentralt i studien til Nordahl er temaet ”de jevnaldrendes betydning”. Det handler om venner og det å forstå og å samhandle med jevnaldrende som vesentlig i forhold til sosial popularitet og kompetanse. Når da tiltakene handler om utskillelse fra den sosiale gruppa for å motta spesialundervisning, vil dette lett oppleves som truende for elevens sosiale posisjon i forhold til jevnaldrende. Denne stigmatiseringen kan tenkes fører til at eleven utviser mer problematferd for å kompensere for den belastningen spesialundervisningen kan være (Nordahl 2000: 317).

Jeg har hørt Thomas Nordahl forelese om sin studie flere ganger. Jeg oppfatter at han er betenkt over at vi fortsetter å drive en opplæring som viser seg å gi liten effekt.

Han spør seg om hva vi får ut av denne innsatsen. Han stiller også spørsmål om hvem sine problemer vi løser – klassens, lærerens eller elevens? Han sier i artikkelsamlingen til Egelund og Bak (2006: 59):

Tilsynelatende har vi en skole som ikke har den store forståelse for variasjonene og mangfoldet i elevgruppen..

Tradisjonell spesialundervisning kan derfor muligens sies å være en kompensatorisk løsning på en vanskelig undervisningssituasjon.

3.3.2 Tilpasset opplæring

Skolen og pedagogikken har mottatt et oppdrag: Å realisere tilpasset opplæring og inkludering. Begrepene tilpasset opplæring og inkludering overlapper hverandre og de er til dels forutsetninger for hverandre. Inkluderingsbegrepet kan i følge Peder Haug (2006) ut fra noen perspektiver erstatte begrepet tilpasset opplæring. Forskning om inkludering handler derfor mye om tilpasset opplæring.

Prinsippet om at alle elever har rett på en tilpasset opplæring er udiskutabel i forhold til lovverket, og lærerne er iht. en undersøkelse gjort av Gunn Imsen i 2003 enige i prinsippet som sådan. De mener at de driver med mye tilpasset opplæring på et generelt plan. Imidlertid registrerer en at det er svært ulike oppfatninger av hvordan begrepet oppfattes og hva det går ut på. Dreier det seg om spesielle arbeidsformer og metoder, er det et politisk styringsgrep eller er det kun et skolepolitisk slagord? Når det kommer til praktiseringen, er forståelsen av begrepet utslagsgivende for de svarene en får i forhold til tilnærminger. Dette viser hvor innfløkt og sammensatt dette feltet er når det kommer til praksis; måloppnåelse er avhengig av en rekke forhold. Tilnærmingen, omfanget og vurderingen vil altså basere seg på den enkelte skoles eksisterende praksis.

Som nevnt overlapper begrepene tilpasset opplæring og inkludering hverandre, og ofte blir de sett i lys av spesialundervisning. Det betyr da at en tenker på én spesiell gruppe elever, men i prinsippet gjelder det alle elevene i skolen, og arbeidet med dette er en stadig pågående prosess som ikke skal ta slutt.

Eksisterende forskning kan tyde på at lærere fortsatt er fellesskapsorienterte i den forstand at de driver en form for fellesskapsopplæring fra kateter, mens de fortolker og oppfatter tilpasset opplæring som en mer individorientert opplæring. (Backmann og Haug 2006). Det kan synes som om dette står i et motsetningsforhold til hverandre. Kanskje forskningen noe ensidig har fokusert på tilpasset opplæring som individualisering i form av individuelt arbeid og med fravær av såkalt kateterundervisning? Peder Haug etterlyser forskning som kan kaste lys på fellesskapsundervisningen og på den inkluderende kommunikasjonen i klasserommet. Han sier:

Vi etterlyser med andre ord forskning som utforsker hvordan undervisningen, som en felles inkluderende kommunikasjonsarena, kan ivareta mangfoldet og tilpasses de enkelte elevers behov, uten at individualisering nødvendigvis blir dominerende (Bachmann og Haug 2006: 49).

Som jeg nevnte innledningsvis er det vanskelig å finne effektundersøkelser på tilpasset opplæring, men det finnes studier der forskerne ut fra informasjon i datamaterialet beskriver hva de oppfatter som inkluderende aktiviteter i klasserommet, og hva den inkluderende lærer gjør. Det rapporteres om at lærer skaper positiv atmosfære i klasserommet, har god faglig innsikt, samarbeider godt med foresatte og kollegaene sine. Hun gir positive tilbakemeldinger til elevene. Den inkluderende lærer er deltakende, vektlegger mestring, fellesskap, involvering og læring (Peder Haug 2006: 95). En studie gjort av Toril Moen og som er beskrevet i Spesialpedagogikk nr.1-2007, viser at et aspekt ved lærers praksis er dennes fokus på det å være oppmerksom på og ”se” det enkelte barnet innenfor rammen av klassekonteksten. Utfordringen i disse studiene er at inkludering blir individualisert og personliggjort fordi utvalget av lærere er få og ikke helt tilfeldig. De forteller hva de får til; inkludering blir lærers personlig mestring. Andre sentrale forhold som for eksempel skolens rammebetingelser som kan ha betydning for inkludering, er gjerne holdt utenfor analysen. Dette viser igjen hvor vanskelig feltet er ”å få øye på”. Peder Haug refererer dessuten til Hans Skjervheim som advarer mot et syn på pedagogikk som lover å gi sikre svar på hvordan ting bør gjøres! Forskningen kan derfor slik jeg ser det, gi oss en noe utydelig og begrenset informasjon

3.4 Oppsummering av teori sett I lys av KK

For meg er det en klar sammenheng mellom tilpasset opplæring, inkludering og et sosiokulturelt ståsted. Det handler om en holdning til hvordan jeg tenker at mennesket lærer best, nemlig i et fellesskap og i et relasjonelt rom. Jeg finner god støtte for dette i norsk forskning (Nordahl, Bachmann og Haug) som hevder at det finnes alternativer til den tradisjonelle og kompensatoriske spesialundervisningen slik vi driver den i dag. Denne synes å ha utgått på dato; i beste fall bør den kun benyttes i særlige tilfeller rent metodisk. Det juridiske perspektivet er noe helt annet, og jeg vil ikke ta opp dette her.

Jeg har i undersøkelsen min studert redskapet KK som nettopp har til hensikt å hjelpe med å styre og utvikle et mangfold innenfor fellesskapets rammer. Slik jeg ser det, kan en forstå at kunnskap utvikles mellom mennesker, men også mellom mennesker og ulike typer verktøy som for eksempel KK. Et slikt verktøy kan fungere som en protese og kan dermed være en hjelp til å utvide vår evne til å forstå og handle.

4. Metodisk tilnærming

4.1 Casestudie

Studien min er situert innenfor en kvalitativ, fortolkende tradisjon, og jeg har valgt å gjøre en casestudie. I planleggingsfasen var det usikkert for meg hva som var caset – klassen eller redskapet. Avklaringen av dette forholdet skjedde i møte med det empiriske arbeidet, og særlig da jeg ble presis i forhold til problemstilling: Det er redskapet KK som er caset.

Kasuistisk forskning handler om å belyse et fenomen; noe som viser seg. Fenomenet kan ha mange sider, så en må i undersøkelsen sin velge et fokus. Dette fokuset er den siden av tilfellet (les: caset) der en skal konstruere datainnsamlingen og analysen rundt. Det vil si at en bryter ned fenomenet til mindre enheter som skal studeres. Et case er altså et særegent eksempel på fenomenet (Borg, Gall, Gall 2005: 87).

Innhenting av dataene i forhold til caset skjer på forskjellige måter. Ulike former for iakttagelse er ofte en stor del av datainnsamlingen, og jeg har valgt å bruke video. Triangulering er vanlig i kasuistisk forskning. Dette innebærer at en anvender ulike metoder ved innhenting av data. I tillegg til iakttagelse har jeg innhentet informasjon fra lærere, og jeg har intervjuet elever.

I casestudier blir dataene samlet inn over tid og ”satt sammen”. En anvender gjerne en narrativ oppsummering av det materialet en har hentet inn. Idealet er å gå i dybden på et case og presentere en helhetlig analyse.

Hensikten med denne type forskning er å tilegne seg en helhetlig forståelse av komplekse fenomen. Man undersøker, analyserer og produserer detaljerte beskrivelser av fenomenet for bl.a. å kunne oppdage mulige forklaringer på det.

Steinar Kvale (2001) refererer til Robert Stake som sier at det kvalitative casestudiet kjennetegnes av at forskeren bruker mye tid på stedet (Kvale 2001: 161). Det er en

nærhet til caset som gjør at forskeren blir en del av metoden. Han blir personlig involvert i det som skal studeres over tid, og har derigjennom mulighet til å se på det som studeres mer helhetlig fordi case og kontekst ses i sammenheng. Personlig har jeg erfart at dette forholdet kan by på etiske utfordringer. En kommer så nær og får et så personlig forhold til caset at det lett kan påvirke datainnsamlingen, analysen og beskrivelsen. Det er enkelt å legge inn egne erfaringer, følelser og synsinger i beskrivelsene; det objektive perspektivet kan forsvinne. Dette er elementer ved forskningen som nødvendiggjør at en vender blikket innover og alvorlig ser på seg selv i et etisk perspektiv. Anne Solberg sier at det viktigste i forskerrollen er å analysere sin subjektivitet, ikke nødvendigvis disiplinere den (Holter og Kalleberg 1996: 145).

4.2 Presentasjon av undersøkelsens metoder for innhenting av data

Jeg har hatt et genuint ønske om å gjøre en elevundersøkelse der barna er mine hovedinformanter. I en casestudie er det ofte ulike former for iakttakelse av fenomenet som er en vesentlig del av datainnhenting. Jeg startet med å observere på vanlig måte ved å delta i klassen og å notere ned det jeg så, men etter hvert bestemte jeg meg for å bruke video som en hovedinformasjonskilde. Begrunnelsen kommer jeg tilbake til nedenfor.

Som tidligere nevnt har jeg valgt å se på fenomenet fra flere synsvinkler, og jeg har forsøkt å belyse problemstillingen ved hjelp av ulike metoder, men stadig med fokus på at elevene er de viktigste informantene mine. Jeg oppfatter at jeg har anvendt en type metodetriangulering for å kunne støtte opp under funn fra en metode ved hjelp av en annen. Enkelte påpeker dog at metoder som har oppstått via ulike tradisjoner ikke gir større nøyaktighet, men utvider selve analysen (Williamson i Røyknes 2006). Dette er et svært viktig poeng i denne sammenheng.

4.2.1 Informasjon fra lærere

Som et bakteppe i forhold til analysen av videoinformasjonen og elevintervjuene ønsket jeg informasjon fra andre lærere enn kontaktlærer i denne klassen om hvilke fellesskapssituasjoner som kan være kritiske og utfordrende i forhold til et inkluderende perspektiv. Jeg henvendte meg skriftlig til 5 lærere som har elever i klassen sin med § 5 vedtak og ba dem redegjøre for situasjoner i kasserommet som kan være krevende i forhold til det å få med seg alle elevene uansett evner og forutsetninger. Jeg ga dem noen stikkord i forhold til situasjoner jeg kunne tenke var utfordrene i forhold til det å lykkes med en undervisning som engasjerer alle elevene. Jeg ønsket skriftlige tilbakemeldinger, men jeg har også hatt samtaler med hver enkelt i etterkant for utdyping av det skriftlige materialet. Samtalene ble tatt opp på bånd, og jeg har i ettertid skrevet de ut; dog ikke ordrett (transkribert). Hensikten med dette bakteppet har vært å se om det er situasjoner i klasserommet som lærere har noen felles opplevelser av som kritiske og utfordrende i forhold til inkludering.

4.2.2 Video

Bruk av video er et observasjonsredskap som stadig mer anvendes som et alternativ til andre nedtegningssystemer av systematisk/usystematisk karakter. Video er hensiktsmessig fordi det kan fange opp detaljer som en rett og slett kan overse ved vanlig observasjon. En har fanget øyeblikkene og festet de på tape for "evig & alltid" om ønskelig, og en kan stadig gå tilbake og spille av situasjonene for eventuelt å oppdage nye og viktige elementer. Bruk av video innebærer at selve informasjonsinnhentingen ikke preges av observatørens briller (Damsgaard 2003), og den kan vel da kalles nøytral. Tolkningen av det visuelle bildet derimot, preges helt klart av observatørens forforståelse, menneskesyn og grunnholdning.

4.2.3 Elevintervju

Formålet med elevintervjuene har vært å prøve å få tak i elevenes tanker og erfaringer om egen situasjon i klasserommet relatert til problemstillingen om KK. Det var på

ingen måte noe dybdeintervju, men var ment å bringe fram eventuelle interessante utsagn om hvordan "livet på pulten" kunne oppleves. Det var tenkt som et supplement til det jeg så på videoen.

Monica Dalen har omtalt det å bruke barn som informanter i et forskningsprosjekt. Hun peker på utfordringene i den sosiale relasjonen mellom barn/voksen i en intervjusituasjon som er annerledes enn når en intervjuer voksne, men samtidig fremhever hun at det ikke er særegne metodologiske regler knyttet til intervju av barn (Dalen 2004: 41).

Halldor Øvreeidet (2000) er opptatt av det intersubjektive perspektivet. Som voksen skal en søke å finne og respektere barnets perspektiv gjennom samtaler/intervju, og derigjennom må en være bevisst og sensitiv i forhold til relasjonen barn/voksen. I denne relasjonen må det skapes et tillitsforhold mellom barnet og den voksne før intervjuene starter. Jeg har som tidligere nevnt vært observatør i klassen jevnlig gjennom tre år og opplever å ha fått et nært forhold til klassen som helhet og til enkeltelevne.

Når barn brukes som informanter i et forskningsintervju, vil også den voksnes kompetanse ha betydning for hvordan barnet uttaler seg og påliteligheten i de opplysningene de kommer med. (Dalen 2004: 43).

Intervjustrategien er derfor viktig, og Monica Dalen peker på noen viktige forhold i den sammenheng for å sikre kvaliteten på intervjuet. Først og fremst kreves det god kjennskap til barn og deres måte å kommunisere på. Dernest bør intervjuet bygges opp i ulike faser fra kontaktetablering barn/voksen både relasjonelt og rent tematisk, til en utdypende fase som danner grunnlaget for å få en sammenheng i barnets uttalelser og å oppklare eventuelle misforståelser for til slutt å avrunde dialogen hvor barnet får tilbakemelding på at det har gitt verdifull informasjon.

4.3 Drøfting av undersøkelsens reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet handler om pålitelighet og tillit til de resultatene en får av en undersøkelse. I litteraturen finner jeg definisjoner og tilnærminger til begrepene som tar utgangspunkt i hvilken type forskning som er bedrevet. I forhold til kvalitative studier er en særlig fokusert på validitetsdrøftinger. Reliabilitet oppfattes i den sammenheng å være et lite egnet begrep fordi det kan være vanskelig å stille samme krav til nøyaktig etterprøving av datainnsamling og analyse som i kvantitative studier. I kvalitative studier er forskerens rolle en viktig faktor, og denne rollen utformes i et samspill mellom informant og situasjon. Dette kan stadig endre seg, noe som gjør det vanskelig å etterprøve resultatene (Dalen 2004: 103). Spørsmål om undersøkelsens reliabilitet kan i følge Dalen være at en nøyaktig beskriver leddene i forskningsprosessen slik at andre kan ta på seg de samme "forskerbrillene" ved en tenkt gjennomføring av prosjektet.

Validitet er i ordbøker definert som en uttalelses sannhet og riktighet. I samfunnsfaglig litteratur finner en både en snever og en vid definisjon av validitet, og jeg har valgt den vide tolkningen som har å gjøre med hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale 2001).

Kvale er opptatt av ulike former for validering for å sjekke kvaliteten i et forskningsprosjekt, og han nevner bl.a. former som validering av observasjoner og validering av observasjoner og tolkninger fra forskerens side.

Jeg vil nedenfor drøfte de ulike måtene jeg har brukt for å innhente informasjon og se dette i lys av validitetsbegrepets vide tolkning: Får jeg underøkt det jeg mener å undersøke ved å bruke disse metodene?

4.3.1 Videoinformasjon

Sett i lys av Kvales ulike former for validering for å kvalitetssikre undersøkelsen, vil det være min utvelgelse av øyeblikk og tolkningen av disse som er essensielt fordi dette er hovedkilden min i forhold til informasjon.

Jeg tok tidlig stilling til hvilken lærer jeg skulle filme klassen sammen med når jeg bestemte meg for å bruke video som informasjonskilde i undersøkelsen min. Selv om redskapet handler om å vende blikket mot elevene og deres kompetanser uavhengig av voksne, er det ikke til å komme bort fra at klasser framstår ulikt sammen med ulike voksne. Jeg ville se noe som elevene fikk til og som de var gode på, og jeg ville filme i timer jeg erfaringsmessig visste at de ville anvende sine kompetanser. Det var timer hvor kontaktlærer var til stede. Personlig mener jeg det hadde vært uetisk å filme og analysere uheldige situasjoner med annen voksenledelse. Det ville være en usmakelig sammenligning som jeg ikke synes har sin plass her.

Jeg har ca.7 timer med opptak. Det har ikke vært nødvendig å planlegge nøye til hvilke tider opptakene skulle gjøres i og med at jeg har hatt tillatelse fra alle foresatte. Ett viktig kriterium: Alle elevene skal ha vært inne i klassen når opptakene har vært gjort. Det vil si at jeg ikke har filmet når klassen har vært delt eller når noen elever har vært ute i mindre grupper. For å kunne få undersøkt det jeg ville, var dette svært viktig.

Da opptakene ble gjort, noterte jeg spontant ned i stikkordsform de situasjonene jeg der og da tenkte kunne være aktuelle i forhold til analysen. Etterpå er opptakene grovt gått gjennom og skrevet ut. Å bruke videoens telleverk har i denne grovregistreringen vært viktig. På denne måten har jeg kunnet gå tilbake til de situasjonene som jeg har ansett som essensielle i forhold til analysen. På bakgrunn av grovskissene har jeg tatt ut relevante øyeblikk iht. til problemstilling og kriterier for analysen. Disse øyeblikkene er transkribert. Jeg mener at jeg på denne måten har brukt en type traktsystem for å finne egnede øyeblikk i forhold til analyse og drøfting.

4.3.2 Utvalg og informanter i forhold til intervju

Monica Dalen (2004) påpeker betydningen av at en redegjør for hvordan utvalget av informanter er sammensatt og at en eksplisitt gjør rede for hvilke kriterier som er anvendt for utvelgelsen. Det bør også gis en begrunnelse for kriteriene.

I denne studien oppfatter jeg ikke at elevintervjuene utgjør hovedtyngden av datamaterialet som jeg skal konsentrere analysen rundt, men jeg vil kort redegjøre for og begrunne utvelgelsen av elevinformantene mine.

I en kvalitativ studie har en gjerne få informanter, men utvalget skal være strategisk og hensiktsmessig i forhold til emnet. Jeg har intervjuet fire elever; to gutter og to jenter. To av elevene mottar spesialundervisning iht. Opplæringslovens § 5 – den ene har fått en diagnose innenfor autismespekteret og den andre har en dysleksidiagnose. De to andre elevene er ressurssterke både faglig og sosialt. Jeg anser at jeg i forhold til dette lille utvalget har fått til en maksimal variasjon. Jeg har bestrebet meg på et bredest mulig utvalg, noe som må være ”godt nok”. Jeg har tatt hensyn til kjønn og funksjonsnivå.

Jeg brukte opptaksutstyr under intervjuene, og elevene var godt orienterte om hvordan intervjuet ville foregå. Jeg syntes å merke at situasjonen i seg selv ga status rent sosialt i elevgruppa. Det var en del nyskjerrige medelever både før og etter, og de lurte på hvorfor jeg hadde valgt ut akkurat disse fire.

Jeg valgte ikke prøveintervju. Begrunnelsen for dette er enkel: Dersom det viste seg at intervju-/samtaleguiden ikke fungerte i forhold til ett av intervjuene eller at min væremåte som intervjuer ikke skapte en god og trygg nok situasjon, ville jeg anse dette som prøveintervju og foreta et nytt valg av intervjuobjekt senere.

Den største utfordringen for meg var å intervju gutten med autismediagnosen. Jeg hadde en reserve dersom dette ikke skulle gå, men han forholdt seg greit til situasjonen og kommuniserte helt adekvat ut fra sine forutsetninger. Nå skal det sies at han og jeg har over relativt lang tid opparbeidet et tillitsforhold til hverandre som sannsynliggjør at dette gikk greit. Hans informasjon er brukt som en del av denne undersøkelsen på lik linje med de andres.

Alle intervjuene ble transkribert umiddelbart. Barn er ikke så ordrike i en intervjusituasjon, så dette var ingen omfattende jobb. Jeg stilte ved enkelte anledninger oppfølgingsspørsmål, og disse er i utskriftene markert med kursiv skrift.

Min konklusjon er at jeg ved hjelp av disse intervjuene har fått en utvidelse i forhold til analysen min relatert til problemstillingen, og jeg mener bestemt at dette har bidratt til å sikre kvaliteten på undersøkelsen min iht. spørsmålet om validitet.

4.3.3 Intervju-/samtaleguide

En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse. (Dalen 2004: 29)

Jeg utarbeidet en relativt enkel intervjuguide. Jeg var mer ute etter å igangsette en samtale enn å få til et dybdeintervju.

Jeg bygget opp guiden med 6 hovedtemaer relatert til problemstillingen, og disse temaene var de samme som lærerne anså som kritiske og utfordrende situasjoner i klasserommet i forhold til inkluderingsperspektivet. (Temaene har underveis utviklet seg til å bli kategoriene jeg skal konsentrere analysen min rundt, men dette skal jeg redegjøre for i analysekapittelet). Hovedtemaene kan i guiden sies å være ”overskrifter”. Under hver overskrift utarbeidet jeg spørsmål som skulle ha til hensikt å få fram elevenes tanker om de kritiske klasseromssituasjonene – elevperspektivet.

I og med at guiden primært hadde til hensikt å få i gang en samtale, opplevde jeg at spørsmålene fungerte mer som en rettesnor, og at intervjusituasjonen i seg selv ble ganske ledig.

4.3.4 Ethiske refleksjoner

Det knytter seg strenge regler til bruk av video i en klasse, og jeg kontaktet en jurist i Datatilsynet for å få opplysninger om hvordan jeg skulle forholde meg til tillatelser iht. personvernlovgivingen. Etter et foreldremøte utarbeidet jeg et informasjonsbrev hvor jeg beskrev prosjektet og undersøkelsen og ba om aktivt, skriftlig samtykke til å gjøre videoopptak av elevene som en del av informasjonsinnhenting. I brevet opplyste jeg også de foresatte om hvem som ville få se opptakene, hvordan opptakene ville oppbevares og når de ville bli slettet. Samtlige har gitt sitt skriftlige samtykke, noe som selvfølgelig gjorde det enklere for meg å gjøre opptak.

Samtlige foresatte i klassen ga også skriftlig samtykke til intervju slik at jeg kunne bruke god tid på utvelgelsen.

Forskningsprosjektet er meldt Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS. De konkluderte med at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

4.4 Presentasjon av analysemetoder

Uavhengig av analysemetoder, er synliggjøring av selve prosessen et svært viktig krav innenfor kvalitativ forskning. Forskningen er intuitiv og lite formalisert. En leter etter sentrale fellestrekk, og en ønsker å skape en helhetlig forståelse av det fenomenet en forsker på (Befring 2002). Analysekategoriene er gjerne ikke forutbestemt. Disse finner en fram til etter hvert på bakgrunn av innsamlet data. Etterarbeidet og analysen er arbeidskrevende og omfattende.

May Britt Postholm (2005) beskriver analysens fem sentrale trinn: Forskeren må først danne seg en helhetlig oppfatning av materialet, for så å bryte dette ned til såkalte meningsbærende segmenter. Trinn tre er å beskrive og å ”oversette” disse enhetene til fagspråk. Fjerde trinn er å utvikle konsistente tolkninger, for så å framstå med en helhetlig, teoretisk fortolkning. Slik får man en teoretisk strukturert syntese av opplevelsene og erfaringene.

Jeg har valgt en analytisk tilnærming til materialet mitt som er en kombinasjon av det å beskrive og det å tolke. Steinar Kvale (2001) sier det er et kontinuum mellom beskrivelse og tolkning. Slik oppfatter også jeg at jeg har behandlet materialet mitt i forhold til analyse- og tolkningsarbeidet.

4.4.1 Hermeneutisk teori og den hermeneutiske spiral

Den type studie jeg har valgt, handler om å prøve å finne en underliggende mening i det materialet jeg har til rådighet. Essensielle og særpregede funn skal analyseres og

settes inn i en etablert teoretisk sammenheng. Funnene skal selvfølgelig relateres til problemstillingen – og da er jeg på vei inn i hermeneutikkens verden hvor det å fortolke informasjon på en systematisk måte er essensen. Her er det forståelse, mening og refleksjon som er det sentrale målet (Befring 2002). Hermeneutikken er ikke en ensartet metode eller vitenskaplig framgangsmåte. Den er i utgangspunktet en tolkningsprosess – en kunst i det å fortolke fenomen (forelesningsnotat ”hermeneutikk – sentrale dimensjoner” Ulleberg 2002). Slik jeg ser det finnes det ingen objektiv måte å fortolke på. Som fortolker tar man med seg egne erfaringer og historier inn i tolkningsprosessen, og man er altså med på å skape den konteksten som noe skal forstås innenfor. Dette vil selvfølgelig påvirke forståelsen av fenomenet, men en kan søke noen svar som kan bidra til en klarere, bredere og noe mer utvidet forståelse av ting en har undersøkt.

Den hermeneutiske spiral er en betegnelse en bruker i forhold til tolkningsprosessen. Alle former for forståelse henger sammen med den situasjon eller kontekst det skal forstås innenfor. For å forstå noe må vi tolke delene ut fra en forforståelse av den helheten delen hører til. Nye delinnsikter fanges opp for så å bli plassert i nye helheter (Befring 2002). Altså som en spiral med et gjensidig utvekslingsforhold mellom deler og helhet. Slik forandres og utvides vår oppfatning og forståelse av deler og helheter gjennom tolkningsprosessen.

Fortolkning og innlevelse er en del av forskningsprosessen. Den gir ingen garanti for at en finner sannheten. En konklusjon må sies å være foreløpig og begrenset i forskningens verden, men i stadig søken etter ny viten – og i et konstruktivistisk perspektiv – vil den være en ny byggesten i kunnskapens hus.

4.5 Oppsummering sett i lys av problemstilling

Det viktigste spørsmålet i denne oppsummeringen er om de metodene jeg har valgt i undersøkelsen min kan gi noen svar på om redskapet KK kan anvendes og er egnet til

å beskrive og forstå elevenes mulighet for deltakelse i fellesskapet - eller som Kvale sier: Får jeg med disse metodene undersøkt det jeg mener å undersøke?

Den enkle metodiske oppbyggingen er kort oppsummert:

- Hvilke situasjoner mener lærerne kan være utfordrende og kritiske i klasserommet i forhold til et inkluderingsperspektiv (informasjon fra fem lærere)
- Hva ser jeg på videoene (observasjon fra videoopptak)
- Hva sier elevene om dette (fire elevintervjuer)
- Hva sier lærerne om disse situasjonene (utdrag fra lærersamtalene om kritiske situasjoner)

Jeg mener at disse metodiske tilnærmingene har vært ”gode nok” som grunnlag for den kommende analysen relatert til problemstillingen, og jeg anser at jeg har fått undersøkt det jeg ville gjennom bruk av disse metodene.

5. Analyse og drøfting av data

5.1 Redegjørelse for analyseprosessen

Barbro Sætersdal har en gang sagt at du må legge øret til ditt eget materiale og lytte til hva det har å fortelle deg.

Hensikten med dataanalyse, er å få en mening ut av sine innsamlede data ved å systematisere det på en slik måte at det danner grunnlag for teoretisk drøfting (Postholm 2005), og jeg vil i dette kapitlet presentere dataene, analysere og fortolke disse på en måte som vil bidra til å besvare min egen problemstilling. Å redegjøre for hvordan analyseprosessen har forløpt, vil være nødvendig for å forstå den videre drøftingen, og jeg vil innledningsvis beskrive hvordan denne prosessen har vært.

Innsamlet data gjennom lærersamtaler, elevintervju og videoopptak var i utgangspunktet noe uoversiktlig, men fordi hovedtemaene tidlig i prosessen utkrystalliserte seg, hadde jeg disse med meg hver gang jeg leste og så gjennom materialet. Dette gjorde at jeg rent mentalt klarte å danne meg et relativt klart oversiktsbilde av klasserommet sett i lys av problemstillingen.

5.1.1 Hvordan de kritiske situasjonene ble til

Klassens kompetanser er, som tidligere presentert bygd opp rundt tre kompetanseområder: Kollektive, Selvstendige og Særlige kompetanser.

Kompetansenes funksjon er ulike. Noen situasjoner i et klasserom kan være mer utfordrende og kritiske i et klasserom i forhold til inkludering og tilpasset opplæring.

I det treårige prosjektet hadde kontaktlærer og jeg relativt tidlig iaktatt noen situasjoner i klassen som vi mente kunne være mer utfordrende enn andre, og som vi arbeidet aktivt med i forhold til redskapet KK.

Når jeg i brev til lærerne ba om en beskrivelse av hvordan de opplever ulike klasseromssituasjoner når alle elevene er til stede og alle skal delta aktivt, ga jeg som eksempler noen av de situasjonene jeg hadde erfart kritiske. Jeg var åpen for og ønsket gjerne andre og nye innspill, men det viste seg at de konsentrerte informasjonen sin rundt eksemplene.

På fagspråket kunne sannsynligvis disse situasjonene være å se på som kategorier, men jeg velger i fortsettelsen å kalle de kritiske situasjoner. Det utviklet seg 6 slike:

- Hva skjer ved oppstart av en time med gjennomgang av nytt, ukjent stoff/emne
- Hva skjer når elevene starter opp et arbeid
- Hva skjer når elevene arbeider i gruppe
- Hvordan foregår skifter av aktiviteter
- Hva skjer når elevene arbeider med forskjellige ting samtidig inne i klassen
- Hvordan hjelper elevene hverandre

5.1.2 Systematisering av datamaterialet

Når situasjonene som analysen skulle dreie seg rundt var gitt, startet arbeidet med å systematisere og sortere materialet inn under de ulike situasjonene. Her kan en velge å bruke anerkjente dataprogram som for eksempel Nudist for hjelp til å kode tekstenheter som framkommer i et intervju med tilnærmet samme budskap. Jeg opplever at mitt intervjumateriale (elevene) er så oversiktlig at jeg valgte manuell koding.

Jeg er ikke kjent med at det finnes noe hjelpeprogram i forhold til analyse av video. Som tidligere nevnt, begynte jeg å analysere materialet umiddelbart ved å være oppmerksom i opptaksøyeblikket og notere ned situasjoner, for så å grovutskrive hver film for tilslutt å finne øyeblikkene og legge de i riktig situasjon.

Lærersamtalene skal kun fungere som et bakteppe, og disse ble med en gang skrevet ned og lagt under hver kritisk situasjon.

5.1.3 Hvordan analysere og drøfte

I kodings- og kategoriseringsarbeidet blir datamaterialet redusert slik at det blir mer oversiktlig og forståelig. Jeg har valgt en noe utradisjonell og annerledes måte å behandle materialet mitt på rent analytisk, men det gir for meg en meningsfull oversikt som gjør det mulig å ta stilling til oppgavens problemstilling til slutt.

Videoopptakene er primærkilden min, og jeg vil gjøre en mikroanalyse (bilde for bilde) av øyeblikk fra de nevnte 6 situasjonene. Jeg måtte gå gjennom videomaterialet mitt og finne relevante eksempler som kunne fungere som øyeblikk. Det er disse som blir analysert i den hensikt å oppnå en enda mer dyptgripende forståelse av fenomenet KK som et redskap for elevers deltakelse i klassefelleskapet.

Følgende modell vil jeg bruke forhold til analysen:

Kritisk situasjon:

Transkribert fra video: Øyeblikk nr.	Elevene sier i intervju om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne	Lærere sier i samtale om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne
---	--	--

Fig.: Viser utdrag fra en bestemt time og elevers og læreres uttalelser om den type øyeblikk som er beskrevet: Situasjon

Jeg vil transkribere 2 øyeblikk i forhold til hver situasjon og sette inn relevante utsagn fra elevintervjuene og lærersamtalene ved siden av. Hvert øyeblikk vil bli analysert ut fra redskapet KK. Jeg vil sette navn på de kompetansene som kommer til syne i øyeblikket; jeg vil bruke KK til å beskrive og forstå det som vises i øyeblikket. Deretter vil jeg drøfte funnene i lys av annen eksisterende teori, i forhold til teori om KK og egne erfaringer med redskapet fra det treårige prosjektarbeidet.

5.1.4 Kriterier for valg av øyeblikk

7 timers videoopptak skulle reduseres til et minimum, og dette har satt krav til et kritisk blick fra min side. Jeg har sett gjennom kassetene flere ganger for å finne de snuttene som kan synes å ha øyeblikkskarakter. Bakteppet som lærerne ga i forhold

til kritiske situasjoner har selvfølgelig preget utvalget. I forhold til disse situasjonene måtte jeg finne øyeblikk der noe viste seg tydelig i løpet av få sekunder, og jeg har valgt ut øyeblikk som antas å være høyfrekvente.

5.1.5 Referanser til uttalelsene

Når jeg skriver ut eksempler på øyeblikk og refererer til utsagn gitt i intervjuene/samtalene, vil jeg bruke forkortelser:

- L = lærer i klassen
- I = intervjuer
- E1 til E4 = de fire elevene som ble intervjuet
- L1 til L5 = de fem lærerne som danner bakteppet om kritiske situasjoner

Når jeg beskriver øyeblikk fra videoen, vil jeg bruke en forbokstav hvis jeg refererer til spesiell elev. Dersom eleven har et enkeltvedtak iht. Opplæringslovens § 5.1, vil dette bli markert med § etter forbokstaven.

5.2 Analyse og drøfting av 11 utvalgte øyeblikk

5.2.1 Kritisk situasjon: Oppstart av en time med gjennomgang av nytt ukjent stoff/emne

Transkribert fra video: Øyeblikk 1	Elevene sier i intervju om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne	Lærere sier i samtale om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne
<p>Elevene sitter to og to. L står ved kateter: "Jeg skal presentere et nytt tema for dere, fordi dere jo gjorde dere ferdig med buddhismen." Elevene som ikke har boka på pulten finner den i sekken mens L lager målskjema på tavla. S§ og N§ sitter langt framme. Begge har blikket rettet mot L: "Og tema er etiske idealer." L står nå med ryggen mot klassen og skriver på tavla. Ingen i klassen sier noe.</p>	<p>E1: "Først tar de opp på tavla eller så sier L det, og så sier de hva vi skal gjøre i timen og sånn og sier at vi skal ta opp de og de bøkene. Det er vel det vi alltid gjør." "Ikke alle (følger m), men de fleste.."</p> <p><i>I: Hva gjør de da?</i></p> <p>E1: "Nei, de går og snakker med andre."</p> <p>E2: "Spisser blyanten eller drikker vann."</p> <p><i>I: Blir du forhindret fra å følge med?</i></p> <p>E1: "Ja det blir jeg.....Så blir jeg litt ukonsentrert."</p> <p>E4§: "Ja, men jeg gjør det jo sjøl, da!"</p>	<p>L2: Sliter med felles klasseromsundervisning. Veldig få som deltar. Hører ikke på hva jeg sier.</p> <p>L3: Kritisk hvis man ikke anvender hjelpemidler som for eksempel tavle, flippover eller projektor til forberedelse og forutsigbarhet.</p> <p>L5: Utfordrende! Særlig med tanke på at ikke alle skal gjennom det samme. Blir lett til at det blir "minste felles multiplum gjennomgang" pga antall voksne og rom.</p>

Figur 5.1: Viser utdrag fra en bestemt time, og elevers og læreres uttalelser om den type øyeblikk som er beskrevet. Oppstart av en time med gjennomgang av nytt ukjent stoff/emne

Målskjemaet L tegner på tavla er et praktisk hjelpemiddel som hun har utviklet som en del av prosjektet og som elevene har i permen sin. Det er svært enkelt i utformingen og visualiserer målet for temaet, hva de eventuelt vet allerede om dette og hva de da må gjøre for å nå målet. Utfyllingen skjer felles når L har tegnet malen. Skjemaet er godt innarbeidet som system og lett gjenkjennelig for elevene. Det anvendes i mange sammenhenger som en mal, og lærer vet at alle assosierer noe med det. Hun har med dette etablert en gjenkjennelig struktur.

Analyse av øyeblikk 1 ut fra redskapet KK: Oppstart av en time og det å introdusere et nytt tema, mener lærerne kan være utfordrende. De er opptatt av klassens ulike nivåer

og at dette vanskeliggjør felles gjennomgang. Øyeblikk 1 som jeg har valgt, viser at elevene raskt har funnet plassene sine, og alle har oppmerksomheten sin rettet mot L. Klassen som helhet demonstrerer med dette en kollektiv kompetanse som også N§ (elev med store generelle lærevansker) og S§ (elev med autisme) praktiserer når de deltar i fellesskapet. Jeg ser dem som en naturlig del av klassen, at de har lært av klassens felles atferd og anvender denne kompetansen når det er nødvendig. Dette til tross for at dagens tema om etiske idealer isolert sett er vanskelig å begripe for dem. Deltakelsen i fellesskapet er likevel helt naturlig i øyeblikk 1, og utgangspunktet er slik jeg forstår det ikke for å lære vesentlig mer om etiske idealer, men å være en del av kollektivet; oppleve og erfare tilhørighet. Opplevelsen av å være en del av fellesskapet forutsetter jo at en deltar og gjør noe sammen med kollektivet. Dette er meget sentralt og viktig i redskapet KK.

Øyeblikk 1 viser et kollektiv som er i starten av en time, og de begynner å planlegge et arbeid rundt et vanskelig tema. Dette er en klasseromsaktivitet hvor det er hensiktsmessig at klassen opptrer som et koordinert kollektiv, noe som er en sentral funksjon i forhold til en kollektiv kompetanse. Elevene forteller i intervju at L sier hva de skal gjøre og hvilke bøker de skal bruke. Jeg hører ikke at L sier hvilken bok de skal bruke, men jeg ser at de elevene som ikke har boka på pulten, henter den fra sekken på eget initiativ. Med dette demonstrerer de en av de selvstendige kompetansene som klassen har, slik det er forstått i redskapet.

En av lærerne i samtale forteller at elevene ikke hører på hva hun sier i denne type situasjoner, og elevene i intervjuet bekrefter også dette. Alle følger ikke med hele tiden; de driver også med andre ting. Den kollektive kompetansen kan da sies å være ufullstendig lært, men akkurat øyeblikk 1 viser at klassen behersker å opptre som et kollektiv ved å starte opp en time sammen og samle seg om gjennomgang av nytt og ukjent stoff.

Transkribert fra video: Øyeblikk 2	Elevene sier i intervju om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne	Lærere sier i samtale om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne
Elevene kommer inn til time. Sitter på fire tversgående rekker. Finner plassene sine; mye prat. L går til hylle bakerst i klassen og henter noe. Går foran klassen: ”Da begynner vi denne timen her. Før dere setter dere, kan dere hente permen hvis dere ikke har henta den.” L blir stående. S§ og K raskt oppe + noen flere. De går i samme retning. Da snur S§ og går motsatt vei til hylla. Det tar 31 sekunder til alle sitter på pulten sin og L kan fortsette info om permen og hva de skal gjøre i dag.	E2: ”Eh, først så henter vi bøker og sånn. Så setter vi oss ned, åsså pleier L å fortelle hva vi skal gjøre og sånn. Så setter vi i gang.” E4§: ”Begynner med at vi henter materiell åsså skriver L no’, åsså begynner vi å skravle - hvis H (annen lærer) er der, men hvis L er der, så prater vi ikke – åsså fortsetter vi å jobbe.”	L1: En utfordring at oppstart av en time ble veldig rotete og urolig. En spesiell elev var helt håpløs å ha med å gjøre. Noen litt skolesvake ble utflytende (Lærer snakker i fortid fordi hun har gjort noe med dette.) L4: Vanskelig ift en elev. Krever oppmerksomhet. Får da ikke satt i gang de andre.

Figur 5.2: Viser utdrag fra en bestemt time og elevens og lærers uttalelser om den type øyeblikk som er beskrevet: Oppstart av en time

Analyse av øyeblikk 2 ut fra redskapet KK: Lærerne synes oppstart av en time med gjennomgang av nytt og ukjent stoff er en kritisk situasjon med henvisning til elever med spesielle behov. En sier at han da ikke får satt i gang de andre. Elevene i intervjuet uttrykker på sin side at de hører på lærer, skravler litt seg i mellom og begynner å jobbe.

Øyeblikk 2 viser oppstart av en time der elevene kommer inn i rommet, vandrer rundt og prater høylydt med hverandre, men etter hvert finner alle plassene sine. L gir seg verbalt til kjenne, og klassen som helhet faller fort til ro, lytter til instruksjonen og utfører den. Øyeblikk 2 har for meg to viktige elementer: For det første utviser klassen som helhet en kollektiv kompetanse ved raskt å skifte fra en ledig og uformell innmarsj til å rette oppmerksomheten sin mot L når hun ønsker det. Dette ser ut til å være en godt innøvet felles praksis, og her synliggjøres det andre sentrale elementet i øyeblikket: Kontroll. Håstein og Werner (2004) skriver følgende på s. 283:

Elevene trenger å oppleve kontroll for å kjenne seg trygge, føle at de deltar, tilhører og mestrer. Elevene har behov for å merke at også læreren har

kontroll. Om ikke den som har ansvar for klassen viser evne til kontroll, oppstår det lett usikkerhet hos elevene.

Denne type kontroll er konstruktiv og ikke et maktmisbruk. På videoen ser jeg at L evner å ha kontroll på mangfoldet i den forstand at når hun ønsker det, samler elevene seg og orden gjenoppstår relativt raskt. Dette er en hensiktsmessig kollektiv kompetanse som ses ved at hele klassen samler seg samtidig og faller til ro slik at beskjed kan gis. S§ (elev med autisme) praktiserer også denne kollektive kompetansen. Han har ikke behov for spesiell hjelp og støtte når beskjeden kommer; han tar et aktivt og selvstendig initiativ og henter det han skal i hylla. Han praktiserer i øyeblikket en selvstendig kompetanse.

Drøfting av om KK er egnet til å beskrive og forstå elevenes mulighet for deltakelse i klassefelleskapet: Øyeblikk 1 og 2 viser en situasjon der timen starter og lærer begynner å gjennomgå nytt stoff. Alle elevene er til stede, også de elever med spesielle behov. I analysen av øyeblikk 1 har jeg særlig pekt på den kollektive kompetansen som elevene utviser ved raskt å finne plassene sine og å være oppmerksomme i tillegg til den selvstendige kompetansen de utviser ved å vite hvilken bok de skal bruke uten at lærer har sagt det. Et eksempel på noe av det samme finner jeg i øyeblikk 2 der en elev med autisme viser at han er en del av fellesskapets selvstendige kompetanse ved å hente det han skal når han får beskjed.

Lærerne sier i samtalen at oppstart av time med gjennomgang av nytt stoff kan være vanskelig for enkelte elever. Når øyeblikk 1 viser at samtlige elever i denne klassen praktiserer disse kompetansene, kan det tyde på at de har fått nødvendige erfaringer som gjør at de mestrer dette. Særlig elever som mottar spesialundervisning blir oftere tatt ut av fellesskapet enn andre eller får så mye hjelp inne i klassen at de blir å betrakte som et individ isolert fra resten. Dette gjør at de elevene som kanskje trenger det mest, får færre muligheter for å trene på klassens kollektive kompetanser. I boka om KK, hevder forfatterne at trening i klassens kompetanser er ment å bidra til realiseringen av sentrale målsettinger for norsk skole (Håstein og Werner 2004: 244) som tilpasset opplæring og inkludering. Dersom klassen ikke ofte skulle opptre som et kollektiv, vil den etter min mening ha vanskelig for å tilegne seg et felles

handlingsmønstre som kan være hensiktsmessige nettopp for denne klassen. Det er kun ved tilstedeværelse at denne praksisen kan trenes og læres.

Det er naturlig å trekke trådene til et sosiokulturelt læringsperspektiv (Dysthe 2001). I dette perspektivet tenker en at læring er grunnleggende sosial noe som også er sentralt i forhold til klassens kompetanser. Den rollen som for eksempel medelever spiller i læringsprosessene går utover det å stimulere til individuell konstruksjon av kunnskap. Interaksjon med andre i læringsmiljøet er avgjørende både for hva som blir lært og hvordan det læres. Øyeblikk 1 kan da forstås som et eksempel på at læring skjer ved deltakelse når to elever med såpass store vansker også kan demonstrere et handlingsmønster som en ser at hele kollektivet behersker.

Koplingen mellom sosiokulturelt perspektiv og klassens kompetanser kan i øyeblikk 1 da være betydningen av det relasjonelle og det å delta for å lære og å tilegne seg klassens kompetanser. Et viktig mål er altså å utstyre elevgruppen med kompetanser som er karakteristiske for fellesskapet, og det forutsetter at en er til stede, deltar og føler tilhørighet.

Livet i klasserommet er preget av forskjelligheter og mangfold på mange områder, og det som skjer i rommet omfatter komplekse mellommenneskelige forhold som kan være en utfordring for enhver lærer hver eneste dag. Oppstart av en time kan være en kritisk situasjon, og lærerne sier bl.a. at dette kan skape uro og kaos som de synes er vanskelig å håndtere til tider. Øyeblikk 2 kan være et eksempel på et tilsynelatende kaos når elevene noe uryddig og pratende kommer inn i rommet. Jeg ser så at de praktiserer sin kollektive kompetanse ved raskt å falle til ro når lærer ber om det.

En viktig hensikt med redskapet KK, er å ivareta mangfoldet. En vanlig norsk klasse består av ulike individer som samlet sett utgjør et unikt kollektiv. Dette kollektivet skal fungere og lære sammen. Når lærerne i samtalen sier at oppstart av en time kan være vanskelig ut fra kaostenkning, tolker jeg det dit hen at de ikke er sikre på om de har kontroll på dette mangfoldet. Og kontroll kan ses ut fra ulike ståsted: Lærerens, elevenes eller lærer og elev i fellesskap. Klasseledelse har de siste årene vært et

fokusområdet i norsk skole. Lærerdyktighet med utgangspunkt i hva lærers bakgrunn, forutsetninger og atferd bidrar til av læring, har vært gjenstand for forskning (Ogden 1996). Det er helt sikkert riktig at voksnes ledelse av en elevgruppe bidrar til at denne fungerer godt. En skal selvsagt være forsiktig med å trekke bastante konklusjoner, men etter min vurdering har en da et noe ensidig fokus. På samme måte som når en tenker at elevene får lære å oppføre seg. I min forståelse med utgangspunkt i læring i fellesskapet, er det en gjensidighet i det å la mangfoldet flyte og det å ha kontroll på det. Eksempel fra øyeblikk 2 kan tolkes som en slik praksis når lærer signaliserer behov for kontroll og elevene opptrer kollektivt ved å falle til ro. De demonstrerer en kollektiv kompetanse som er innøvd og lært i fellesskapet. Også elever med relativt omfattende vansker, praktiserer denne kompetansen slik jeg kan se i øyeblikket.

Jeg har i analysen hatt på meg kompetansebrillene og satt ord på de ulike kollektive og selvstendige kompetansene som klassen behersker i de to øyeblikkene. Jeg har særlig sett på hva de to elevene med behov for særlige tilpasninger behersker og innehar av kompetanser som muliggjør deres deltakelse i fellesskapet. De finner plassene sine fort, retter oppmerksomheten sin mot L og henter nødvendig materiell slik det forventes av alle elevene. De viser tilhørighet og demonstrerer sine kompetanser, og dette har klart en sammenheng med tilstedeværelse i klassen som da blir en sentral arena for å trene sammen med andre og å tilegne seg de kompetansene som er karakteristiske for elevgruppa. Jeg mener at anvendelse av kompetansebegrepet i analysen har vært egnet for å se, finne og forstå mulighetene i klassen for å kunne styre og å videreutvikle mangfoldet.

5.2.2 Kritisk situasjon: Oppstart av et arbeid

Transkribert fra video: Øyeblikk 3	Elevene sier i intervju om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne	Lærere sier i samtale om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne
---	--	--

<p>L: ”Dere skal ha et rollespill og dere skal være sammen to og to.” N§ snur seg til K og møter blikket hennes mens L fortsetter å forklare. L: ”Er det noen spørsmål? Dere kan velge hvem dere vil være sammen med. Åsså kan dere begynne med en gang.” N§ snur seg mot K som har vendt seg bort. Resten av klassen ”parer” seg. Fire par går ut av rommet. K reiser seg og løper bort til N§ som også reiser seg. K peker på B, og N§ vender oppmerksomheten dit. K går tilbake til pulten sin og N§ vinker på B.</p>	<p>E1: ”Jeg begynner bare å jobbe, jeg.” (Ler). ”Det er noen som lissom går litt rundt og venter eller drøyer littegrann mest mulig siden de ikke har lyst til å gjøre ting, men det er mange som setter seg fort i gang og sånn.” ”Når vi har L, er lissom alle snille og sånn og konsentrerer seg skikkelig. Men når vi har andre, da er det masse uro”</p> <p>E2: ”Eh, først finner jeg ut hva jeg skal gjøre, så setter jeg bare i gang.”</p> <p>E4§: ”M m, starter litt dårlig og litt bra.” I: ”Litt dårlig noen ganger? Hva skjer når det er litt dårlig?” E4§: ” Da har jeg ikke fulgt med, så da vet jeg ikke hva jeg skal gjøre.” ”... først så veit vi jo at vi bør følge med da, så pleier vi å smile, åsså kanskje prate litt med hverandre og sånn.”</p>	<p>L1: Vanskelige elever og de som faller ut, må tas ut og få en introduksjon på gruppe med assistent. Da er de klare til å jobbe. Hvis ikke sitter de og ødelegger for gruppa. Lang felles og lite konkret info funker ikke. Det er utfordrende for en del elever.</p> <p>L4: Jeg må tenke alternativt i forhold til én spesiell elev.</p> <p>L5: Vanskelig pga ulike nivåer. Noen ganger har vi nivådelte grupper i prosjektarbeid. Det er godt for de flinke, men utfordrende for de svake. Da går jeg alltid til de først. De mangler ofte arbeidsinnsats, og det blir tunge grupper.</p> <p>L3: Alle har noe å bidra med og alle kan hjelpe til. Ved å jobbe 2 og 2, fordeles arbeidsmengden.</p>
--	--	--

Figur5.3: Viser utdrag fra en bestemt time og elevers og læreres uttalelser om den type øyeblikk som er beskrevet: Oppstart av et arbeid

Analyse av Øyeblikk 3 ut fra redskapet KK: Øyeblikk 3 har to hovedaktører som demonstrerer sine kompetanser avhengig av hvilken elev en tar utgangspunkt i. N§ er en elev med store generelle lærevansker. I dette øyeblikket demonstrerer hun en veksling av kollektive og selvstendige kompetanser: Hun skifter fra en felles klasseromsaktivitet til et mer individuelt preget arbeid, og hun starter opp dette arbeidet. Informasjon fra lærerne viser at noen velger å ta spesielle elever ut av fellesskapet og gi dem egen informasjon om oppstart av et arbeid. De begrunner det både med utgangspunkt i eleven selv og av hensyn til de andre.

N§ viser i øyeblikk 3 at hun tar et selvstendig initiativ gjennom å søke blikkontakt med K som ofte er hennes ”hjelper”. Øyeblikket viser enda en veksling mellom kollektive og selvstendige kompetanser når hun fortar et skifte mellom klasseundervisning for så å søke og motta hjelp fra medelev. Hun er ikke avhengig av L, som da kan fortsette å forklare oppgaven for resten av klassen. N§ har heller ingen spørsmål til L når denne åpner for dette.

K på sin side behersker en selvstendig kompetanse når øyeblikk 3 viser at hun yter hjelp til en medelev. Hun bidrar i så måte med å avlaste L som da kan konsentrere seg om å avslutte introduksjonen til hele klassen. Øyeblikket viser også at N§ tar initiativ til å invitere B inn i situasjonen, og demonstrerer dermed en selvstendig kompetanse.

Klassen som helhet tar imot Ls instruksjon, venter på klarsignal og alle finner raskt en partner. De fordeler seg jevnt i klassen og på rom utenfor. Dette viser at kollektivet opptrer hensiktsmessig i situasjonen, og som helhet innehar de i øyeblikket en funksjonell kollektiv kompetanse som gjør oppstarten av et arbeid uproblematisk.

Elevene gir i intervju uttrykk for at de raskt setter i gang å jobbe når de er sammen med L under forutsetning av at de har forstått oppgaven, og øyeblikk 3 viser at det er samsvar mellom det de sier de gjør og det jeg ser på videoen. En av elevene påpeker at de opptrer annerledes sammen med L enn andre lærere.

Transkribert fra video: Øyeblikk 4	Elevene sier i intervju om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne	Lærere sier i samtale om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne
<p>Fredagssjekk: L: "Da kan dere begynne, og da må det være helt stille for da er det jo en leksesjekkprøve. Hysj. Rekk opp handa hvis dere lurur på noe." S§ reiser seg, tar med blyant og blyantspisser, går til søplebøtte og spisser. Går tilbake og setter seg. Ekstralærer venter. S§ begynner å arbeide. Lærer bøyer seg over og peker i boka. S§ jobber i boka.</p>	<p>E3§: "Nei, da jobber jeg. Da finner jeg fram pennalet og gjør den oppgava." <i>I: "Du kikker deg ikke rundt?"</i> E3§: "Nei." <i>I: "Du er bare opptatt av oppgaven din?"</i> E3§: "Ja."</p>	<p>L2: Vanskelig å engasjere alle. Noen bruker lang tid på å komme i gang. Enkelte trenger hjelp for å komme i gang. L4: Hovedutfordringen i forhold til elev med ADHD er å komme i gang og å holde på det!</p>

Figur 5.4: Viser utdrag fra en bestemt tim, og elevens og læreres uttalelser om denne type øyeblikk som er beskrevet: Oppstart av et arbeid

Analyse av øyeblikk 4 ut fra redskapet KK: Hovedperson i øyeblikk 4 er S§ (elev med autisme). Øyeblikket viser en kollektiv kompetanse når han tar imot felles beskjed om leksesjekk og venter med å reise seg til L har gitt all informasjon. Han tar et selvstendig ansvar og initiativ til å forberede arbeidet sitt og presenterer med det en

selvstendig kompetanse. Når han begynner å arbeide, lener ekstralærer seg over han, men jeg registrerer ikke at S§ ser på han eller sier noe. Ansiktet er vendt mot boka på pulten.

S§ er den samme eleven som i intervju er betegnet som E3§. Han forteller hvordan han starter et arbeid på nøyaktig samme måte som jeg ser på videoen.

En av lærerne sier i samtalen med meg at det kan være vanskelig for enkelte å komme i gang. Disse trenger da hjelp.

Drøfting av om KK er egnet til å beskrive og forstå elevenes mulighet for deltakelse i fellesskapet: Når lærerne i samtale sier at de må tenke alternativt i forhold til spesielle elever og at de gjerne tas ut i en slik situasjon, stemmer det med mine erfaringer. Elevenes vansker er da ofte relatert til en uheldig atferd som kan forstyrre klassen og læreren. Jeg oppfatter at dette ligger til grunn for uttalelsene til L1 og L4. Thomas Nordahl (2000) fant i sin studie at lærere vurderer mange av elevene til å være atferdsproblematisk. Atferden virker forstyrrende på undervisningen i klassen og ødelegger for medelevers læring og trivsel. I det videre arbeidet sitt så Nordahl på hva skolen gjorde for å redusere denne type atferd, og da fant han at spesialundervisning var det mest brukte tiltaket. Organiseringen av denne undervisningen ble ikke kartlagt i undersøkelsen, men andre undersøkelser viser at mye foregår i enetimer eller i egne grupper og/eller blir gitt som assistenttimer (Skårbrevik 1996 i Nordahl 2000: 314-315). Innholdet i undervisningen er ofte fagrelatert; ikke tiltak rettet mot vanskene. Nordahls konklusjon er at spesialundervisning gjerne bidrar til å dekke andre behov enn elevens, og at den da er hensiktsmessig for lærer og medelever.

Øyeblikk 3 og 4 viser eksempler på oppstart av et arbeid der elever med relativt omfattende hjelpebehov deltar på lik linje som de andre, og det kan tolkes dit hen at de har fått nødvendige erfaringer sammen med kollektivet som gjør dem i stand til å opptre like hensiktsmessig som de andre i denne situasjonen. Elevene i klassen som jeg intervjuet, sier at når oppgaven er gitt, så setter de stort sett i gang. Det tyder jo på

at dette er en godt innøvd kollektiv kompetanse som gjør fellesskapet til en god arena for trening. En av elevene sier at dette er avhengig av hvilken voksen som er til stede. Denne type utsagn går igjen flere steder, og jeg vil drøfte dette mer inngående når jeg kommer til øyeblikk 9 og 10.

Øyeblikk 3 viser at N§ umiddelbart tar initiativ til kontakt med K ved å snu seg og søke blikket hennes. Analysen viser at dette er et raskt skifte mellom en kollektiv og en selvstendig kompetanse. Om dette skriver Håstein og Werner (2004: 239) at fellesskapet ikke bare må gi rom for kollektiv aktivitet, men det må også være et sted for utvikling av selvstendighet bl.a. ved å gi og motta hjelp fra medelever. Jeg har vært mye i klassen, og jeg har stadig iaktatt K og N§. Det er en gjensidighet i det å be om hjelp, gi den og motta den som er rørende i dette forholdet. I tillegg så foregår dette nærmest usynlig, noe jeg kommer tilbake til og viser i øyeblikk 12. Karsten Hundeide (i Dysthe 2001) sier at klasserommets klima ikke bare er avhengig av lærers kvaliteter, men også den gjensidige tilpasningen elevene har til hverandre. Dette skaper en slags ramme av gjensidige forventninger med hensyn til bl.a. posisjon, rolle, avstand og intimitet som er passende innenfor klasserommets kollektiv. Med andre ord: Deltakerne kommer fram til en stilltiende og gjensidig definisjon av hvilke relasjon de har til hverandre, og dette styrer og begrenser hva som er passende atferd i rommet.

Øyeblikk 3 er et eksempel på en klasse med gode kollektive og selvstendige kompetanser som de skifter mellom, og dette gjør at de evner å få til en god start på et arbeid. De skifter fra en klasseundervisning til å ta initiativ til å gå i par, og de er da stilt fritt til å finne ut av hvordan de vil arbeide videre. Når elevene er lært opp i arbeidsformer som gjør det enklere for dem å ta initiativ, blir undervisningssituasjonen lettere for både elevene og lærer. Hele ideen om selvstendige kompetanser bygger på at elevene evner å arbeide og lære når rommet for tilpasset deltakelse er til stede (Håstein og Werner 2004: 240).

Øyeblikk 4 har jeg valgt fordi det så tydelig forteller at også elever med behov for spesiell tilrettelegging ikke alltid trenger hjelp til å ta imot en beskjed, forberede seg

og begynne på arbeidet. I analysen av øyeblikket finner jeg at S§ (elev med autisme) med dette veksler mellom kollektive og selvstendige kompetanser. S§ er en elev som kontaktlærer (L) gjennom iakttagelse har tilegnet seg gode kunnskaper om, og hun har systematisk registrert hans ulike kompetanser, noe som har gjort henne klar over hvilke situasjoner han skal være deltakende og i hvilke situasjoner han trenger særlig hjelp utenfor klassen. I løpet av de tre årene vi har drevet prosjektet om klassens kompetanser, har hans deltakelse i fellesskapet økt betydelig i omfang. L sa en gang i en uformell samtale med meg: ”Hadde det ikke vært for dette prosjektet, ville jeg ha jobbet for at han skulle være mest mulig ute av klassen. Nå jobber jeg for at han skal være mest mulig i klassen. Rent holdningsmessig har jeg endret syn totalt!” I forhold til denne elevens opplæring, har redskapet KK altså ført til en vesentlig endring, nemlig å gå fra en isolert tilværelse til å oppleve å være en likeverdig del av fellesskapet og føle tilhørighet. S§ har vansker i forhold til kommunikasjon og samspill, og han har fått en alvorlig autismediagnose. Han forholder seg noe spesielt til elevgruppa, men dersom han ikke skulle få anledning til å delta, observere, imitere og trene på enkelte sosiale ferdigheter, er min påstand at vanskene hans etter hvert vil bli større. Han får erfaringer nå som gjør han i stand til å forholde seg til et fellesskap. Jeg skal uttrykke meg med varsomhet, men jeg er sikker på at de kommunikative og sosiale ferdighetene han nå har, henger nøye sammen med det arbeidet som er gjort i klassen i forhold til kompetanser og tilpasset deltakelse. Iakttakelsene er rettet mot det han gjør og får til, ikke hva han er. Dette er etter min oppfatning et konkret eksempel på at redskapet KK er godt egnet til å beskrive og forstå hans mulighet for deltakelse i klassefellesskapet.

Øyeblikk 4 viser ekstralærer som står bak pulen til S§ når han kommer tilbake etter å ha gjort sine forberedelser. S§ er raskt i gang med arbeidet i boka. Likevel bøyer lærer seg over og peker på noe. S§ gir ingen respons på dette. En stram fortolkning kan være at S§ avviser lærer som da kunne brukt sin ressurs et annet sted i rommet. S§ viser at han i denne situasjonen fullt ut er i stand til å delta i aktiviteten som de andre og viser dermed at han behersker en av klassens selvstendige kompetanser. Håstein og Werner (2004: 246) sier:

Å mene at en elev med særskilte behov skal utvikle selvstendighet når han blir fulgt av voksne det meste av dagen, er mer enn hva som er mulig å kreve selv av en ytterst ressurssterk elev.

I redskapet KK er iakttagelse av elevenes læring sentralt. Det handler om et skjerpet voksenblikk for å fange opp og ta hensyn til elevenes reaksjoner. Jeg ser av øyeblikket at læreren raskt reiser seg opp igjen når S§ ikke gir respons, og dette kan tolkes som en sensitiv og bevisst reaksjon fra lærers side. Dog registrer jeg at lærer blir stående og vente – på hva? Beskrivelsen av øyeblikket viser jo at S§ gjør det han skal slik som de andre. Jeg tolker ventingen dit hen at lærer ikke helt våger å gi slipp på S§ i denne situasjonen, nettopp fordi han ”er” (gutt med autisme). Vi er gode på å se når elever trenger hjelp, men det kan kanskje være en utfordring til voksne å iaktta i den hensikt å registrere hvilke situasjoner hvor eleven ikke trenger hjelp! I så måte tror jeg at KK kan være et egnet redskap. Ved systematisk å registrere elevens kompetanser som et bidrag til å snakke om og å finne ut av i hvilke situasjoner eleven arbeider hensiktsmessig og i hvilke situasjoner han ikke gjør det og dermed bli konkrete på behov for hjelp og assistanse. Den systematiske registreringen av kompetansene til S§, har ført til at han er inne i klassen mesteparten av skoleuka og får derigjennom mange anledninger til å trene på klassens ulike kompetanser. Neste skritt kan da være å iaktta situasjoner hvor han demonstrere sine kompetanser som gjør han mindre avhengig av voksen inne i klassen.

5.2.3 Kritisk situasjon: Arbeid i gruppe

Transkribert fra video: Øyeblikk 5	Elevene sier i intervju om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne	Lærere sier i samtale om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne
---	--	--

<p>Fire jenter i gruppe. C: "Men da må vi skrive det på ark, da." Reiser seg og går til skap. De andre sitter. C snur seg: "Ligger det ark i det skapet her?" De andre ser på henne. Ja. C: "Skal dere ha ark?" "Hva sa du?" C snur seg mot dem: "Hæ?" "Nei." C: "Trenger dere ikke?" "Nei." C: "Da får dere!" Ler. To reiser seg, smiler, går til hver sin pult og henter blyant. K: "Vi får det vi ikke trenger!" C: "Ja, enkelt og greit." K: "Så flott." En blir sittende. Alle tilbake til gruppa. C: "De var litt tjukke, da, men det gjø'kke no." Deler ut tre. Alle sitter med hvert sitt.</p>	<p><i>I: "Er dere gode på å jobbe sammen når dere får en gr.oppg?"</i></p> <p>E1: "Ja, det er vi faktisk. Ganske flinke og." "Jeg prater vel ganske mye (ler). Men jeg lytter også....."</p> <p>E2: "Ja, det syns jeg. Vi snakker om hva vi skal gjøre. Blir enig om det."</p> <p>E4§: "Ja, vi er veldig gode." "Jeg lytter veldig masse. Jeg prater egentlig ikke så veldig mye, for atte jeg hører hva andre har å si, og hvis jeg ikke er enig i det, så sier jeg fra."</p> <p>E3§: "Ikke så veldig gode akkurat..... Men jeg pleier ikke å være med heller (i musikk og K&H). Da gjør jeg no' annet."</p>	<p>L2: Jeg får ikke <u>hele</u> klassen til å jobbe godt med gr.arb, men med tanke på at de ellers er ganske passive, gjør de gr.arb sånn ganske bra. Noen velger å trekke seg ut og lar de andre jobbe.</p> <p>L4: Spesiell elev deltar i gr.arb: Gjør eget arbeid, men ikke som en del av gruppa. Må tenke alternativt i forhold til hvordan denne eleven skal delta.</p>
---	---	---

Figur 5.5: Viser utdrag fra en bestemt time og elevers og læreres uttalelser om denne type øyeblikk som er beskrevet: Arbeid i gruppe

Analyse av øyeblikk 5 ut fra redskapet KK: Denne gruppa har arbeidet en stund sammen i et musikkprosjekt da øyeblikket ble fanget. Øyeblikk 5 demonstrerer et kollektiv som er stilt delvis fritt i hva de skal gjøre og hvordan de vil arbeide, og dette er en av funksjonene til klassens selvstendige kompetanser. Gruppa demonstrerer en kollektiv kompetanse når de her samarbeider om et prosjekt som skal legges fram for klassen senere. De viser også evne til å jobbe og å opptre som et hensiktsmessig kollektiv selv om lærer ikke er tilstede. Sammen innehar de en kollektiv kompetanse til å ordne sin aktivitet. I elevintervjuene kommer det tydelig fram at gruppearbeid er en situasjon de selv opplever å mestre, bortsett fra S§ (elev med autisme) som forteller at han pleier å gjøre andre ting når de har gruppearbeid i visse fag. Lærerne i samtalen sier at det å arbeide i grupper kan være vanskelig i forhold til at alle deltar. De har sett elever som trekker seg unna, og de må være i forkant og tenke alternativt når det gjelder elever med spesielle behov.

I det jeg fanger opp øyeblikk 5, ledes aktiviteten i gruppa av C. Hun benytter en av klassens selvstendige kompetanser når hun viser at hun behersker å forberede og

gjennomføre deler av dette prosjektet på eget initiativ, når det ser ut som de andre er mindre engasjert. Hun tar initiativ til å sørge for framdriften med praktisk handling, og hun bruker humor i øyeblikket som de andre mottar og bekrefter ved å le. Det ansporer dem til aktivitet igjen, og de synliggjør en kollektiv kompetanse når de går for å finne det de skal bruke i videre arbeid.

Øyeblikket avsluttes med en demonstrasjon på nok en kollektiv kompetanse ved at de igjen er samlet og opptrer som et hensiktsmessig kollektiv når de fortsetter samarbeidet

Transkribert fra video: Øyeblikk 6	Elevene sier i intervju om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne	Lærere sier i samtale om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne
To jenter og to gutter. Jentene står bøyd over en av gutta som har musikk på mobilen – lytter. R (jente):"Ok, kan ikke dere ta den greia deres på begynnelsen, da?" S(gutt):"Nå?" N§ bøyer seg mer over. S:"Må vi?" R:"Ja." S:"Nei'a." Mumling. S:"Det er mat om 5 minutter!" N§ trekker seg unna. R:"Jamen, du må jo ta den en eller annen gang". S:"På manda'n har vi musikk. Da kommer N!" R:"Da kan vi finne på resten." S:"Da er vi i siget." R setter seg oppå pulten. Det gjør også N§.	<i>I: Er det likegyldig hvem du kommer i gr. sammen med?</i> E1:"Kommer litt an på egentlig. Men atte når jeg er sammen med venner, samarbeider vi masse." "Det er noen i klassen som det er – det er ganske få da, rundt 5 stk – som jeg klarer å jobbe skikkelig med." E2:"Det er noen ganger jeg ønsker, og noen ganger det samma." E4§:"Det er egentlig det samme."	L2: Det er en utfordring å sette sammen grupper. Språkbarrieren er en utfordring og det at alle skal føle mestring og føle at den jobben de gjør er viktig. L3: En utfordring å sette sammen grupper som kan hjelpe hverandre; gruppa hjelper hverandre til å komme i mål.

Figur 5.6: Viser utdrag fra en bestemt time og elevers og læreres uttalelser om den type øyeblikk som er beskrevet: Arbeid i gruppe

Analyse av øyeblikk 6 ut fra redskapet KK: Øyeblikk 6 viser en gruppe der arbeidet har stoppet litt opp. En av jentene tar initiativ til å foreslå når guttene kan spille sangen sin, og hun prøver med dette å veilede medelever. Hun demonstrerer en selvstendig kompetanse. I utgangspunktet ser det altså ikke ut til at gruppa behersker å gjennomføre prosjektet sitt, men de evner å vise en kollektiv kompetanse ved å samtale og å planlegge i fellesskap. Kompetansen som sådan er ikke avhengig av resultatet av samhandlingen, men øyeblikket viser at de har en felles ide om hva de

som fellesskap skal få til på mandag når N (elev) kommer. S høres glad ut i stemmen når han avslutter med ”da er vi i siget”.

Hvordan denne gruppa ble satt sammen vet jeg ikke, men lærerne i samtale uttrykker at det er en utfordring for dem å sette sammen grupper. Elevene i intervjuet er ikke så opptatt av hvem de kommer i gruppe med, men uttrykker at de nok jobber bedre sammen med enkelte elever enn andre. Øyeblikk 6 har fire aktører på videoen, men bare to av disse er språklig aktive. N§ (elev med store generelle lærevansker) er godt kjent med klassens handlingsmønster fordi hun får mesteparten av sin opplæring inne i klassen, og hun demonstrerer i øyeblikket en selvstendig kompetanse ved å delta parallelt (bøyer seg over, lytter til musikken, setter seg oppå pulten).

Drøfting av om KK er egnet til å beskrive og forstå elevenes mulighet for deltakelse i fellesskapet: Øyeblikk 5 og 6 viser et mindre kollektiv enn klassekollektivet, men de ulike kompetansene de demonstrerer og behersker i mindre grupper er som sådanne de samme som i klassen. Det som er annerledes, er at de arbeider uten lærer til stede.

Når lærerne sier at det er vanskelig å sette sammen grupper og elevene sier at de arbeider bedre med noen enn andre, forstår jeg det som at de er opptatte av det praktiske resultatet av gruppearbeidet. Med utgangspunkt i Vygotsky og sosiokulturelt perspektiv, handler læring om de aktivitetene som skjer mellom aktørene; hva elevene faktisk gjør sammen – ikke primært resultatet.

Elevene sier i intervju at de er gode på å arbeide i grupper, at de planlegger sammen og at det veksles mellom å prate og å lytte. E3§ (elev med autisme) forteller at han gjør noe annet når klassen har gruppearbeid i noen fag. I prosjektperioden har jeg sett han i annet gruppearbeid, og jeg ser at han rent fysisk trekker seg unna de andre ved bl.a. å dra pulten sin vekk og at han kun snakker når noen henvender seg direkte til han. Jeg har da tenkt at han er ukomfortabel i situasjonen, men tross alt deltar og får trening i å arbeide i mindre grupper. Hvordan det å få slippe i enkelte fag har skjedd, vet jeg ikke. Kanskje et kompromiss? Lærerne sier i samtale at det er vanskelig å få til at alle jobber, og at det må tenkes alternativt i forhold til spesielle elever.

Øyeblikk 5 viser at gruppa har en leder (C), men det viser ikke hvordan denne situasjonen har oppstått. Er hun valgt eller selvoppnevnt? For så vidt er dette uinteressant fordi gruppa har fått en leder som uttrykker ønske om innflytelse overfor de andre, og som setter henne og gruppa i stand til å få gjennomført oppgaven som ellers kanskje ville vært umulig å få gjort. Schmuck og Schmuck (1991) sier at lederskap er den mellommenneskelige innflytelse som best bidrar til at en gruppe utøver sine gruppefunksjoner slik at gruppemålene kan nås. C utviser en arbeidsform som bærer preg av å ta initiativ, og dette er en kompetanse som gir henne og gruppa erfaring i å opptre selvstendig og som skaper framdrift i arbeidet til tross for at det noen sekunder kan virke som om de stopper opp.

Det mest særegne ved øyeblikk 5 er bruk av humor. Analysen viser at C plutselig ser ut til å få taket på fellesskapet igjen ved å komme med en humoristisk bemerkning av paradoksal karakter, og som de andre responderer positivt på. Bemerkningen kommer spontant, og det kan se ut som om noe forløser seg i gruppa og ufarliggjør situasjonen som virker noe passiv og livløs. Straks er de i gang igjen, og humøret ser ut til å være bedre totalt sett i gruppa.

Håstein og Werner (2004) skriver følgende om humor på s.229:

Humor er sjelden bevisst eller planlagt, men kan skape en atmosfære som kan være avgjørende for om tilpasset deltakelse oppstår eller ikke.

Jeg er usikker på om KK alene bidrar til å forstå elevenes mulighet for deltakelse i øyeblikk 5, men jeg kan se at noen av elevene i denne gruppa er i ferd med å melde seg ut, og at gruppas leder tar initiativ til å få dem samlet igjen slik at arbeidet kan fortsette for alle. I lys av KK er dette å se på som raske skifter mellom klassens selvstendige og kollektive kompetanser, og det virker som de har en felles ide om hva de skal få til sammen. Evnen til å inkludere hverandre er en sentral og sammensatt form for kollektiv kompetanse sier Håstein og Werner (2004: 238). I lys av dette, kan KK være egnet til å forstå deltakelsen i øyeblikk 5.

I et sosiokulturelt perspektiv er læring nært knyttet til ulike former for kommunikasjon. Vygotsky er en av de sentrale læringsteoretikerne som det blir mest

referert til innenfor denne tradisjonen. Vygotsky var opptatt av fellesskapet og språkets betydning for læringsprosessen i dette fellesskapet. Språk og kommunikasjon er bindeleddet mellom individet og sosiale læringsprosesser (Dysthe 2001). Øyeblikk 6 viser at to av medlemmene i gruppa gjør aktivt bruk av språket ved å samtale om videre framdrift i gruppearbeidet når det kan se ut som de har gått tomme og kan virke initiativløse. Gjennom den relativt korte samtalen virker det som om de tar del i hverandres forståelse, de blir enige om å fortsette senere, og S konkluderer med at de er i siget. En av lærerne i samtale med meg gir uttrykk for at språkbarrierer er en utfordring. Jeg tolker utsagnet som at språklig kompetanse er en forutsetning for at en gruppe elever skal jobbe godt og ha et læringsutbytte, slik hun ser det. Dette kan jevnføres med Vygotskys teori om språkets betydning i fellesskapet. Men vil det da si at elever med dårlige språklige ferdigheter ikke har utbytte av å jobbe i gruppe? Øyeblikk 6 viser at det er to elever til stede som ikke er språklig aktive. Den ene er N§ (elev med store generelle lærevansker). Analysen viser at hun deltar parallelt, og dette kan tolkes som at hun har erfaringer med denne arbeidsmåten som gjør at hun tross sine store vansker som også er av språklig karakter, er inkludert, deltar i fellesskapet og skaffer seg enda flere erfaringer. Jeg ser på videoen at hun hele tiden imiterer den andre jenta (R) rent kroppslig. Hun ligger et nanosekund etter R når denne bøyer seg over for å høre på musikken, retter seg opp igjen og setter seg opp på pulten. Jeg har tidligere observert N§, og det har etter hvert blitt svært tydelig at imitasjon er en sterk side. Hun ser og gjør uavlatelig, og dette er sannsynligvis en av de måtene hun lærer best på. Hvis dette er en riktig antakelse, må hun få være en del av et fellesskap der hun får muligheter for å se, gjøre og lære. I dette perspektivet har hennes språklige ferdigheter ikke den største betydningen, men hvis vi tenker kommunikasjon som noe mer enn språk, så kommuniserer hun ustanselig med sine medelever i deltakelsen. Min erfaring er at hun er godt inkludert i klassen, og hun får det meste av sin opplæring tilpasset innenfor klassens fellesskap. Hun er også en elev som L har endret sin holdning til gjennom det treårige prosjektet om KK.

Før jeg gikk i dybden av øyeblikk 5 og 6, tenkte jeg at dette var to grupper der arbeidet hadde stoppet opp. Analysen viser imidlertid at det er et rikt sett av kompetanser som elevene demonstrerer når de arbeider i mindre grupper. Ved å dele opp sekvensene, ordsette dem og beskrive aktiviteten ut fra hvilke kompetanser som gruppene og elevene behersker, mener jeg å forstå øyeblikkene på en helt annen måte. Her var det absolutt på sin plass å anvende kompetansebegrepet for å få øye på og å forstå positive relasjonelle forhold og hvilke muligheter som lå i gruppene, og som gjorde at arbeidet fortsatte.

5.2.4 Kritisk situasjon: Skifte av aktivitet

Transkribert fra video: Øyeblikk 7	Elevene sier i intervju om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne	Lærere sier i samtale om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne
Elevene jobber for seg selv. Det er helt stille. C er ferdig; han sitter og kikker på en hullemaskin. M og A§ som sitter ved siden av skriver fortsatt. L stiller seg foran klassen og sier lavt: "Når dere er ferdige, kan dere velge om dere vil begynne å lese litt til prøven i neste uke eller om dere vil tegne litt." N§ reiser seg sammen med to andre og går til hylla. Henter arb.bok og går tilbake til pulten. Setter seg. Tar fram blyant og blar opp boka.	<i>I: Hvordan skjer skifte av aktivitet?</i> E2: "Det går greit. Noen ganger rekker ikke folk å hente bøkene sine og tar lengre tid." "Det er noen ganger jeg ikke veit hva jeg skal gjøre og kommer seint i gang." E4§: "Det går faktisk ganske greit."	L1: Skifte fra <u>stille</u> aktivitet til <u>stille</u> aktivitet er vanskelig. Utagerende elever må få konkrete oppgaver L3: Vanskelig hvis en ikke har fast struktur på dette..... må markere brudd.

Figur 5.7: Viser utdrag fra en bestemt time og elevers og læreres uttalelser om den type øyeblikk som er beskrevet: Skifte av aktivitet

Analyse av øyeblikk 7 ut fra redskapet KK: Øyeblikk 7 viser et skifte som L1 opplever kritisk, nemlig å gå fra en stille aktivitet til en annen stille aktivitet. Slik øyeblikket framstår på videoen skaper ikke denne overgangen mer uro i klassen. Klassen viser en sentral kollektiv kompetanse, og den opptrer hensiktsmessig som et kollektiv når den går over fra en fellesaktivitet til mer individuelt arbeid. Elevene forteller også i intervju at dette er noe de får til.

C er ferdig med det han skal gjøre. Dette viser han ved å sitte og fikle med en hullemaskin. Han sier ikke at han er ferdig verken til medelever eller lærer. Denne aktiviteten er å betrakte som en selvstendig kompetanse selv om aktiviteten med hullemaskinen i seg selv synes å være noe formålsløs: Han er ferdig med et arbeid, og han finner noe annet å gjøre mens han venter. Han forstyrrer ikke de som fremdeles holder på.

L markerer skiftet ved forsiktig å gjøre elevene oppmerksomme på dette og gi dem et par alternativer. L3 i samtale om kritiske situasjoner bemerker at skifter kan være vanskelig hvis en ikke har en fast struktur på disse overgangene eller markerer brudd. Øyeblikk 7 kan tyde på at Ls markering bidrar til å hjelpe elevene til å demonstrere sin kollektive kompetanse.

N§ (elev med store generelle lærevansker) er en av de første som tar et selvstendig initiativ og velger å skifte aktivitet. I dette øyeblikket viser hun en kollektiv kompetanse som de andre elevene når hun går til hylla, henter nødvendig materiell og går tilbake for å jobbe med det hun har hentet.

Øyeblikk 7 er preget av ro. De som reiser seg og går til hyllene sine gjør dette uten at det ser ut til å forstyrre de elevene som ikke er ferdig med oppgaven.

<p>Transkribert fra video: Øyeblikk 8</p>	<p>Elevene sier i intervju om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne</p>	<p>Lærere sier i samtale om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne</p>
<p>A§ deler ut beskjedlapp. Elevene sitter rolig og tar i mot. A: "Kan vi gi denne til deg?" L: "Ja, så skal jeg gi den videre til... OK dere, da vil</p>	<p>E1: "Det er sånn at noen begynner å prate sammen, bare sånn småpratning. Snakker både om skolen og vanlig. <i>I: Kommer du raskt i gang med ny</i></p>	<p>L1: Kritisk hvis en sier: "Finner ikke boka mi!" det skaper kaos når jeg skal begynne å leite etter den..... Bør vi kanskje tolerere at det blir litt uro?</p>

<p>dere trengte O-fagsboka; vi er over på drama. Nå skifter vi litt aktivitet her. O-fagsboka, og vi skal lese en liten tekst. Så skal vi gjøre noe med den teksten etterpå.” N§ reiser seg før L er ferdig. Går til hylla og tilbake til pult. Ingen andre går. B§ reiser seg. L:”Da må alle reagere og hente boka.” Alle reiser seg. Flere stopper opp og prater, men de henter bøkene samtidig.</p>	<p>aktivitet?</p> <p>E3§:”Jeg gjør det raskt.”</p> <p>E4§:”Noen ganger – noen ganger ikke.”</p>	<p>L3: Vanskelig hvis det ikke er et markant skille</p> <p>L4: En spesiell elev må vite dette på forhånd.</p>
--	---	---

Figur 5.8: Viser utdrag fra en bestemt time, og elevs og lærers uttalelser om den type øyeblikk som er beskrevet: Skifte av aktivitet

Analyse av øyeblikk 8 ut fra redskapet KK: Øyeblikk 8 viser et annet taktskifte der elevene i utgangspunktet er mer aktive både språklig og fysisk idet overgangen markeres av L. N§ tar initiativ, reiser seg og går til hylla før L er ferdig med instruksjonen. Hun viser at hun reagerer raskt på Ls signal og demonstrerer med dette en godt innøvd kollektiv kompetanse ved å hente det hun skal bruke i hylla. Elevene sier i intervju at de raskt kommer i gang med ny aktivitet, men at de også stopper litt opp og benytter anledningen til å prate sammen, og øyeblikket viser at nettopp dette skjer.

Lærerne i samtale sier at aktivitetsskifte er en kritisk situasjon i skolehverdagen fordi den lett kan skape kaos. Det er nødvendig å markere skillet, og noen elever trenger forberedelse. Øyeblikk 8 viser at klassen som kollektiv ikke reagerer umiddelbart på Ls signal, og jeg hører at hun hever stemmen, ber klassen reagere og gjøre det de blir bedt om. Skifte av aktivitet tar tid bl.a. fordi elevene gjør det de sier de gjør: Benytter anledningen til å prate sammen. Men klassen demonstrerer til syvende og sist en kollektiv kompetanse ved å finne den boka de er bedt om å hente.

Drøfting av om KK er egnet til å beskrive og forstå elevenes mulighet for deltakelse i fellesskapet: Øyeblikk 7 og 8 viser to litt forskjellige aktivitetsskifter. I øyeblikk 7 skifter klassen fra en stille aktivitet til en ny stille aktivitet, mens øyeblikk 8 viser et skifte med mer fysisk aktivitet.

Skolehverdagen består av mange skifter, og det at klassen mestrer slike overganger er å forstå som en meget sentral kollektiv kompetanse i redskapet. Hvis klassen i slike tilfeller ikke opptrer som et koordinert kollektiv, kan kaos lett oppstå. Øyeblikk 7 kan forstås som et eksempel på et aktivitetsskifte der klassen opptrer hensiktsmessig. Jeg ser og hører at L på en stillferdig måte forbereder elevene på at de som er ferdig kan gjøre noe annet. Jeg ser av øyeblikket at C er klar til å gjøre noe annet, og det kan tyde på at L også har iaktatt dette. Det ser ut som om hun i øyeblikket "leser" elevene på bakgrunn av den innsikten hun har om hvor lenge enkeltelever klarer å konsentrere seg eller hvor lenge klassen erfaringsmessig klarer å holde på oppmerksomheten. Dette knyttet opp mot den kollektive kompetansen klassen presenterer, gjør overgangen smidig og rolig. Klassen har trent denne ferdigheten, og den er en godt innarbeidet og etablert vane for kollektiv opptreden som alle behersker – også elever med spesielle behov. En klasse som behersker viktige kollektive kompetanser som å begynne, skifte og avslutte aktiviteter, kan da lett skape seg ryddige tidsrom for anvendelse av selvstendige kompetanser (Håstein og Werner 2004: 241).

N§ (elev med store generelle lærevansker) er med i begge videoøyeblikkene. Hun tar raskt initiativ til å skifte aktivitet. Øyeblikk 7 viser at L gir klassen et par alternativer til hva elevene kan gjøre, og ett av disse (tegne) er en aktivitet som N§ både liker og mesterer. Jeg ser igjen en innsiktsfull lærer som legger til rette for tilpasset deltakelse, og N§ får nok en positiv erfaring på at hun tilhører. I øyeblikk 8 viser analysen at N§ tar et aktivt initiativ til å foreta skiftet før L har gitt all informasjon. Dette tolker jeg da som et eksempel på en godt innøvd kompetanse som N§ må ha fått erfaring på å utføre mange ganger. Det å *kunne* er i et sosiokulturelt perspektiv nært knyttet til praksisfellesskapet og individets evne til å delta i disse (Dysthe 2001: 42).

Eksempelet fra dette øyeblikket handler for meg også om en innsiktsfull lærer som iakttar sine elever, sin klasse og deres kompetanser, og som evner å tilrettelegge i fellesskapet i den hensikt å tilpasse opplæringen til evner og forutsetninger.

Iaktakelse av elevene for å kunne regulere og eventuelt endre sin praksis i henhold til deres responser, er som tidligere nevnt en forutsetning for å kunne nå idealet om

tilpasset opplæring. Jeg opplever at L anvender sine kunnskaper om N§ på en måte som gjør at hun i disse øyeblikkene gis alle muligheter til å delta likeverdig i fellesskapet.

Lærerne i samtalen mener det lett kan bli kaotisk dersom enkelte ikke får klare nok oppgaver, og de sier at overgangen må markeres, noe jeg hører at L verbalt gjør i begge øyeblikkene. En av lærerne undrer seg plutselig: ”Bør vi kanskje tolerere litt uro?!” Kan det være slik at vi lett mener at et godt arbeidsklima/-miljø er synonymt med et fellesskap preget av stillhet og ro? I det sosiokulturelle rommet hvor mangfoldet får utfolde seg, vil det nødvendigvis være slik at en både ser og hører aktivitet som kan oppfattes som støy. Med utgangspunkt i redskapet KK, vil en snarere tolke dette uryddige mangfoldet som hensiktsmessig fordi elevene da demonstrerer evne til å lede seg selv innenfor bestemte typer selvstendige kompetanser (Håstein og Werner 2004).

Elevene forteller i intervjuet at det varierer noe på hvor gode de er på skifter, og at de kan stoppe opp og prate sammen. Analysen av øyeblikk 8 viser at så skjer uten at dette på noen måte bidrar til et dårligere arbeidsklima slik jeg ser øyeblikket. Et av resultatene fra PISA-undersøkelsen var påstanden om uro i norsk skole (Bachmann og Haug 2006). Å ta tilpasset opplæring på alvor betyr også at en må ta stilling til hva en som voksen opplever som fruktbar uro når mangfoldet får komme fram, og som analysen av øyeblikk 2 peker på: En må balansere hensynet til mangfoldet med egen opplevelse av kontroll. Har en et avklart syn på dette forholdet og føler mestring, da er det vel som L1 sier i samtalen at vi kanskje kan tolerere litt uro.

Jeg opplever at i denne drøftingen har jeg hatt mer fokus på en innsiktsfull lærer enn på redskapet KK. Jeg har vendt blikket mer mot henne enn jeg har gjort i tidligere drøftinger. Jeg ser samspill elev/lærer i øyeblikk 7 og 8 som en vesentlig del av hvordan jeg forstår elevenes mulighet for tilpasset deltakelse i klassen. Jeg ser en lærer som har kontroll i rommet, som er tydelig og forutsigbar og som underveis har lagt til rette for et smidig skifte ved at elevene vet hvor de skal hente relevant materiell til neste økt. I lys av KK kan det tyde på en lærer som aktivt praktiserer sin

evne til iakttagelse og fortolker, og i dette perspektivet kan redskapet KK være egnet til å forstå øyeblikk 7 og 8. Det jeg ser som gjør at redskapet er egnet til å beskrive øyeblikkene, er måten elevene ved å anvende sine kompetanser responderer på Ls innspill.

5.2.5 Kritisk situasjon: Elevene arbeider med forskjellige ting samtidig i klassen

Transkribert fra video: Øyeblikk 9	Elevene sier i intervju om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne	Lærere sier i samtale om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne
Arbeidsplan: R leser sin, reiser seg og går til hylla. Henter bok og setter seg. Det er helt stille i klassen Alle jobber. N§ reiser seg, går bort til K, bøyer seg ned og hvisker i øret. K peker og N§ går tilbake på pulten sin. H som sitter ved siden av R snur seg til jente bak og sier noe. Får svar og snur seg tilbake. N§ tilbake igjen til K med noen ark. De bøyer seg over arkene og småprater. B§ ved siden av: "Hysj! N§ går til pulten sin.	<i>I: Får du arbeidsro i klassen?</i> E1: Det er åsså sånn med lærerne, at når vi har L er alle sammen stille. Men når vi har en av de andre, er det ganske mye uro i timene. E3§: Ikke alltid. Noen snakker høyt. E4§: Når L er der. Ikke når H er der. Bare veldig sjelden når H er der.	L1 og L4: Uten arbeidsplan er dette vanskelige økter. L2: Enkelte elever krever mye hele tiden. Dette gjør at de stille, flinke elevene blir overlatt mye til seg selv. L3: Vi må ha arbeidsplan på flere nivåer, men det tar lang tid å innføre. Voksne må hjelpe elevene ift hvilket nivå de er på. Tar mye tid for lærerne.

Figur 5.9: Viser utdrag fra en bestemt time, og elevers og læreres uttalelser om den type øyeblikk som er beskrevet: Elevene arbeider med forskjellige ting samtidig i klassen

Det å jobbe i forhold til en arbeidsplan, ser ut til å være en aktivitet som er på full fart inn i norsk skole. Alt etter som hvordan den er utformet, hvordan den brukes og hvor ofte, kan den være et godt og et mindre godt redskap relatert til fellesskapstenkning og fellesskapsopplevelser. Dette skal jeg ikke ta stilling til her og nå, men jeg registrerer at øyeblikk 9 fanger opp noe av en slik økt, og at lærere uttaler at arbeidsplanen gjør det enklere at elevene arbeider med forskjellige ting inne i klassen.

Analyse av øyeblikk 9 ut fra redskapet KK: Elevene demonstrerer her en sammensatt kollektiv kompetanse hvor de arbeider samlet, men gjør forskjellige ting - med utgangspunkt i arbeidsplanen. Øyeblikk 9 viser at hele klassen bruker flere former for

selvstendige kompetanser samtidig, og at den også fungerer som et hensiktsmessig kollektiv. Jeg ser at noen elever beveger seg i rommet for å hente nødvendig materiell, mens andre fører stillferdige samtaler relatert til arbeidet. N§ (elev med store generelle lærevansker) ber om assistanse fra K og får det.

Elevenes generelle evne til selvstendighet er bestemmende for om det å arbeide med forskjellige ting inne i klassen fungerer sett i lys av en kollektiv helhet. Øyeblikket viser elevenes mønster av kompetanser både sammen og hver for seg. Elevene evner å opptre som et kollektiv i det de arbeider i fellesskap, men hver elev presenterer en selvstendig kompetanse ved å utføre den handlingen som er riktig for han/henne akkurat der og da. De ulike kompetansene benyttes parallelt.

Elevene meddeler at det som regel er god arbeidsro når L er der. To av elevene forteller at når de har andre lærere, er det mer uro. Elevene ser altså ut til å anvende et sett av kompetanser i forhold til L som ikke er synlig når de møter andre lærere.

Transkribert fra video: Øyeblikk 10	Elevene sier i intervju om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne	Lærere sier i samtale om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne
<p>D kommer inn i arbeidstimen. Stopper ved pulten, ser på klokka på veggen, smiler til N ved siden av. Fortsetter til hylla og henter to bøker. I det hun setter seg, peker N på tavla og sier noe. D ser på tavla hvor målskjemaet står. Ingen rundt reagerer. Alle jobber med sitt. Det småprates. D blar opp på riktig side og sier: "N, kan du ta opp pennalet mitt?" N bøyer seg ned i sekken. Alle rundt fortsetter å jobbe.</p>	<p><i>I: Vet du hva du trenger av bøker og materiell?..... finner du det?</i></p> <p>Alle svarer ja.</p> <p>E3§: L skriver det jo på tavla hva vi skal finne fram og slikt. Og jeg får jo dagsplan og der – det står jo der hva jeg skal gjøre og sånn.</p> <p><i>I: Syns du det ser ut som de andre vet det og?</i> E3§: Dem få'kke dagsplan, men dem ser på tavla.</p> <p>E4§: Hvis jeg har matte, så tar jeg fram matteboka, hvis norsk tar jeg fram norsk boka. Sånn fortsetter det</p>	<p>L1: Uten gode rutiner for hvor materiell, bøker er, kan dette være en vanskelig situasjon.</p> <p>L4: En elev vandrer mye for å unngå å jobbe, men de andre bryr seg ikke om det for det er så mange andre som også er ute og går l.</p> <p>L5: Ikke spesielt vanskelig å <u>arbeide</u>, men det som er utfordrende er <u>oppfølgingen!</u> Har ikke sjanse til å følge opp 28. <u>Tiden</u> strekker ikke til.</p>

Figur 5.10: Viser utdrag fra en bestemt time, og elevers og læreres uttalelser om den type øyeblikk som er beskrevet: Elevene arbeider med forskjellige ting samtidig i klassen

Analyse av øyeblikk 10 ut fra redskapet KK: Øyeblikk 10 viser klassen i en arbeidstime. Klassens elevrådsrepresentant kommer inn midt i timen og kikker på

klokka. Klassen fortsetter å jobbe. Dette er en kollektiv kompetanse hvor de viser at de behersker å fortsette med sitt, uavhengig av om noen kommer inn.

Hun hilser på sidemannen, men går rett til hylla og henter riktig materiell. Hun demonstrerer en kollektiv kompetanse, men tar også et selvstendig initiativ ved tilpassing til situasjonen. Elevene forteller i intervju at de vet hva de trenger av materiell og hvor de finner det fordi L enten har skrevet det på tavla eller på dagsplanen til enkelte. Lærerne i samtale med meg sier at det å jobbe med forskjellige ting inne i klassen samtidig kan være kritisk dersom en ikke har gode rutiner for hvor materiell og bøker er.

Når D setter seg, og før hun igangsetter seg selv, får hun litt rettleiding og praktisk hjelp av sidemannen som da viser en selvstendig kompetanse og avlaster L som kan bruke tiden sin andre steder i rommet. En av lærerne synes det er vanskelig å følge opp alle elevene. Dersom elevene er lært opp i arbeidsformer som gjør det enklere for dem å ta initiativ selv, vil lærers energi kunne kanaliseres til de elevene hun anser trenger henne mest. Denne kompetansen viser elevene i øyeblikk 10.

Drøfting av om KK er egnet til å beskrive og forstå elevenes mulighet for deltakelse i fellesskapet: Analysen av øyeblikk 9 og 10 viser at elevene presenterer seg som et kollektiv som opptrer koordinert og hensiktsmessig i arbeidsøkta, samtidig som de utviser mange selvstendige kompetanser når de må velge ulike måter å gjennomføre arbeidet sitt på. På overflaten synes begge øyeblikkene å bære preg av ro og orden, men under denne tilsynelatende rolige atmosfæren er det mye aktivitet. Jeg ser øyeblikkene som et eksempel på et læringsmiljø som stimulerer alle elevene til aktiv deltakelse uansett evner og forutsetninger.

Thomas Nordahl (2000) finner i sin undersøkelse at både elever og lærere uttrykker at undervisningen bærer mye preg av å være lærerstyrt, formidlende, fagsentrert og ofte styrt av læreboka. Elevenes egenaktivitet er relativt beskjeden. Det er læreren som i utgangspunktet har styringen og kontrollen i klasserommet. Han har også funnet at mange elever kjeder seg i timene og setter dette i sammenheng med den lærerstyrte

og formidlende måten å undervise på. Han presiserer at enkelte ganger er det nødvendig med den type undervisning, men han finner for lite variasjon. Elevene er lite aktører i eget liv. I et sosiokulturelt perspektiv er elevenes deltakelse i læringsaktivitetene i fokus, og det å kunne noe innebærer også dyktighet i å delta i de sosialt organiserte læringsaktivitetene (Dysthe 2001). Øyeblikk 9 og 10 preges etter min vurdering av høy elevaktivitet, og av at elevene tar selvstendige initiativ relatert til den eller de oppgavene de skal gjøre. De vet hvor de skal finne hensiktsmessig materiell og de vet hva de trenger til enhver tid.

N§ (elev med store generelle lærevansker) beveger seg i øyeblikk 9 mellom sin og Ks pult, og hun får nødvendig hjelp som bidrar til at hun kan fortsette arbeidet sitt uten å involvere L. N§ arbeider mest sannsynlig med en spesielt tilrettelagt oppgave, og dette er å forstå som en særlig kompetanse i redskapet. Praktiseringen av denne er lite påfallende. Det kan forstås som at klassen har gode erfaringer med mangfoldet, og ser på alle som likeverdige i dette fellesskapet. L5 uttaler i samtalen med meg at utfordringen er å følge opp alle elevene. Når L og jeg begynte å jobbe med redskapet KK, iakttok vi og satte ord på elevenes ulike kompetanser. Vi registrerte da at K stadig bidro med hjelp til N§, og dette har en type avlastningsfunksjon i forhold til L som da kan bruke tiden sin andre steder. Øyeblikk 10 viser noe av det sammen: En elev som kommer inn senere enn de andre og som får hjelp av medelev til å komme i gang.

Når jeg spurte elevene i intervjuet om arbeidsro i klassen, svarte flere av dem at det ikke alltid var det, bare når L er der. Dette er å forstå som at de innehar kompetanser som ikke er synlige når de møter andre lærere, og det betyr at de ikke overfører sine kompetanser fra en klasseleder til en annen. Håstein og Werner (2004) mener at hvilke kollektive kompetanser elevene reelt behersker, vises bl.a. når de får en vikar. Noen elever i denne klassen har altså oppdaget at de ikke gjør det. Øyeblikk 3 viser det samme.

Følgende spørsmål fikk jeg etter at intervjuet med en av elevene var ferdig:

Elev: "Har du filma oss sammen med H (annen lærer)?"

Jeg: "Nei."

Elev: "Det burde du. Da ville du sett noe annet!"

Dette viser at klassen skifter handlingsmønster i forhold til forskjellige lærere, og ikke minst viser det at elevene selv er klar over det. Dersom vi skulle ha arbeidet videre med klassen, ville dette være et utgangspunkt: De demonstrerer stadig sine kompetanser sammen med L, og utfordringen ville da være å få til en overføring av de kompetansene vi vet at elevgruppa innehar til situasjoner der andre voksen er til stede. Ved å analysere og drøfte ovenstående i lys av KK, har jeg i det minste forstått at det mønsteret av kompetanser som denne klassen har, er relatert til person – ikke til klassen som system. Klassens kompetanser er derfor ikke å anse som fullstendig lært!

5.2.6 Kritisk situasjon: Elevene hjelper hverandre

Transkribert fra video: Øyeblikk 11	Elevene sier i intervju om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne	Lærere sier i samtale om den type situasjon som er beskrevet i venstre kolonne
<p>Arbeidsplan i klassen. S kommer inn mens de andre har begynt å jobbe. Setter seg ved siden av C. S har tatt med kladdebok og a-planen sin. Kikker ned i boka til C. Hun ser opp og hvisker noe til han i det han setter seg. C setter pultene sammen og skyver sin bok mellom dem. S leter i sekken etter noe mens C "rydder plass" på pulten hans. S tar opp en bok og pennalet. C fortsetter å skrive på sitt ark.</p>	<p>E1: Det er sånn at vi sitter og jobber en & en, men det er noen som hjelper hverandre..... Jeg pleier å glemme det og egentlig så jobber jeg mest sånn at jeg tenker litt på meg sjæl!" Ler.</p> <p>E2: Nei, jeg bare fortsetter å jobbe, jeg.</p> <p>E3§: Jeg, jeg, jeg pleier ikke å hjelpe fordi jeg forstår ikke alltid, jeg heller.</p> <p><i>I: Hender det at du spør noen av kameratene dine om hjelp?</i></p> <p>Alle svarer ja.</p>	<p>L3: Utfordringene er å legge opp til oppgaver som har med relasjoner å gjøre. Ha et miljø som ikke bare har med fag å gjøre.</p> <p>L5: Hva med de elevene som ikke er gode på noe og ikke kan hjelpe? Det er tungt når du ikke finner noe du kan bygge på.</p>

Figur 5.11: Viser utdrag fra en bestemt time, og elevers og læreres uttalelser om den type øyeblikk som er beskrevet: Elevene hjelper hverandre

Analyse av øyeblikk 11 ut fra redskapet KK: Øyeblikket som jeg har valgt her, viser at S kommer inn i klassen etter at de andre har begynt å arbeide. Klassen fortsetter med det de gjør uten å flytte fokus til S, og de demonstrerer en kollektiv kompetanse i det de viser at de evner å fortsette med eget arbeide uten å la seg avspore. Lærer er i

rommet et sted, men jeg verken ser eller hører henne i øyeblikket. Hun kommenterer ikke forsentskommingen. S uroer heller ikke med å spørre L hva han skal gjøre. Han viser i øyeblikk 11 at han er klar over at det er arbeidsplantime. Han har med seg planen sin, men noe mellom dem gjør at C på eget initiativ setter pultene sammen og deler boka si med han i det han setter seg. Hun anvender en selvstendig kompetanse ved å ha øye for at en annen elev trenger henne og gir nødvendig veiledning slik at han kan igangsette arbeidet sitt. Dette initiativet frigjør lærer.

Lærerne uttaler at de må legge til rette for at elevene hjelper hverandre, og at enkelte faktisk ikke er gode på noe og dermed ikke kan bidra. Øyeblikk 11 avslutter med at C vender tilbake til eget arbeid når S er i gang. Hun har da vekslet mellom ulike selvstendige kompetanser: Gir hjelp til medelev og fortsetter deretter med sitt eget arbeid.

Drøfting av om KK er egnet til å beskrive og forstå elevenes mulighet for deltakelse i fellesskapet: Jeg tror vi ofte tenker at det å hjelpe handler om et asymmetrisk forhold mellom en hjelpetrengende som får bistand fra en som kan mer, og sett i lys av dette kan jeg forstå en av lærernes uttalelse om at enkelte faktisk ikke er gode på noe og ikke kan bidra. Slik jeg ser øyeblikk 11, handler dette om en elev som hjelper uten å ha blitt spurt. C tar det muligens for gitt at S ikke vet hva han skal gjøre fordi han kommer for sent, og hun tar et selvstendig initiativ til å hjelpe han i gang. Dette kan være å forstå som en empatisk handling. Å vise empati i forhold til jevnaldrende er en vesentlig sosial strategi (Nordahl 2000), og da dreier det seg om å ta den andres perspektiv. Jeg mener at øyeblikk 11 kan forstås som et eksempel på det, i tillegg til at S mottar denne hjelpen uten å oppleve dette nedverdiggende på noen måte. Han ser ut til å ta imot med tilfredsstillelse. Kompetansene som å gi og motta hjelp synes å være en naturlig del av dette fellesskapet.

Overraskende nok sier elevene at de ikke hjelper hverandre, men de sier samtidig at de gjerne spør om å få hjelp av kameratene sine og får det. En måte og se disse noe motstridende utsagnene på, er at de ikke er helt klar over eller bevisste på at de hjelper hverandre i enkelte situasjoner, og dette kan tyde på en fullstendig lært og

automatisert kompetanse som de ikke tenker over at de presenterer. En annen måte, kan være at de legger noe annet i begrepet "hjelp hverandre" enn jeg gjør og som jeg ser de er gode på når jeg ser på opptakene. Jeg ser nemlig flere eksempler på at de hjelper hverandre. Kanskje det da er sånn at denne kompetansen er usynliggjort i mange klasserom? Verken elever eller lærere ser den? De erfaringene jeg har gjort underveis i arbeidet med redskapet KK i denne klassen, gjør meg sikker på at vi har å gjøre med høy grad av selvstendige kompetanser som når noen elever har øye for andre. Bare se nedenfor:

5.2.7 Elevene hjelper hverandre – et enestående øyeblikk

Jeg vil avslutte denne presentasjonen av videoøyeblikk på en litt annen måte enn hvordan de foregående er presentert. Dette er det vakreste av alt jeg har fanget opp i løpet av 7 timer. Øyeblikket framstår for meg som et eklatant eksempel på inkludering, tilhørighet og læring i fellesskapet, og det er en nydelig demonstrasjon på høy grad av selvstendige kompetanser. Jeg har valgt ikke å analysere eller drøfte øyeblikket. Jeg ønsker at det skal stå for seg selv som en ren transkripsjon, og at leseren tar seg tid til å reflektere over det beskrevne og gjør seg sine egne tanker:

Transkribert fra video: Øyeblikk 12

L: "Det er KRL-boka s. 70." Pause. L: "Har alle funnet siden?" N§ og K sitter ved siden av hverandre med litt luft mellom pultene. N§ begynner å bla fra side en. K ser på henne. N§ forstetter å bla mens L begynner å snakke om temaet på s. 70. N§ kaster et raskt blikk på K og blar videre – litt fram og tilbake. K ser på boka til N§, og N§ ser tilbake mens hun fortsetter å bla. K legger hånda si forsiktig mellom pultene og vifter opp & ned med den som et signal på at N§ skal bla litt til. N§ stopper opp, ser på K som rister forsiktig på hodet, og N§ blar litt til. K tar opp hånda, legger den på pulten og nikker lett. N§ kikker ned i boka til K, ser i sin egen, smiler stort, legger armene i kors og vender blikket mot L. N§ er klar for fortsettelsen!

5.3 Oppsummering sett i lys av hermeneutisk praksis

Hermeneutikk handler om tolkning der en går inn i en prosess hvor en skal søke etter en bredere og mer utvidet forståelse av et fenomen. Denne prosessen er subjektiv, og den har en klar sammenheng med egne erfaringer. Det jeg eventuelt finner skal så settes inn i en helhet; en helhet jeg har orientert meg i på forhånd. Denne helheten representerer da en del av min forforståelse.

Jeg har sett på et fenomen som er tenkt som et bidrag til skolens ivaretagelse av mangfoldet gjennom bedre tilpasset opplæring. Jeg har sett på hvordan dette spesielle redskapet kan være egnet til å beskrive og å forstå elevenes mulighet for deltakelse i klassefellesskapet. For å kunne gjøre det, har jeg gått inn i en teoretisk verden, jeg har vært inne i det politiske mandatet, og jeg har vært i praksisfeltet og gjort en undersøkelse. Det jeg har sett og hørt har jeg analysert, satt inn i en større sammenheng og helhet, analysert, drøftet og fortolket. Konklusjonen som skal være et svar på problemstillingen min, må da sies å være et foreløpig og begrenset bidrag til å forstå fenomenet inntil nye innsikter sannsynligvis fanges opp. Jeg vil ikke påberope meg en vanntett tolkning, men innenfor hermeneutikkens verden skal det jo være rom for ulike forståelser.

6. Resultater og avsluttende vurderinger

Oppgaven min har hatt til hensikt å vurdere hvordan redskapet Klassens Kompetanser er egnet til å beskrive og å forstå elevenes mulighet for deltakelse i klassefelleskapet. For å finne svar på dette har jeg vært i klasserommet og filmet, intervjuet elever og snakket med noen lærere om situasjoner som de mener er kritiske med hensyn til inkludering og tilpasset opplæring.

6.1 Resultater i forhold til problemstillingen

Nedenfor vil jeg legge fram antydninger av resultater og funn jeg har gjort basert på denne begrensede undersøkelsen. Det knytter seg stor usikkerhet til disse bl.a. fordi omfanget av undersøkelsen er begrenset, jeg har vært svært nær caset og klassen, det har ikke vært andre involverte og undersøkelsen er kun gjort i en klasse. Med et større materiale og flere aktører, hadde en kanskje kommet fram til andre resultater.

Med ovennevnte forbehold, mener jeg å ha gjort noen funn som kan vise at redskapet kan være egnet til å beskrive og forstå elevenes mulighet for deltakelse i fellesskapet. Videre har jeg også gjort funn som gjør at jeg lurer på om anvendelse av redskapet alene kan sies å være avgjørende for elevenes mulighet for deltakelse i fellesskapet, eller om andre forhold spiller inn. Det empiriske grunnlaget for disse to konklusjonene er gjengitt nedenfor.

6.1.1 Kompetansebegrepet har vist seg konstruktivt

Møtet med kompetansebegrepet slik det er brukt i redskapet KK, var et møte med et perspektiv som tar utgangspunkt i det positive hos elevene. Det er et begrep som sier noe om hva elever gjør – og som vi sannsynligvis kan gjøre noe med, i motsetning til å snakke om hva elever er – og som vi sannsynligvis ikke kan gjøre så mye med. I de delene av analysen som jeg har kalt Analyse av øyeblikk ut fra redskapet KK, mener jeg at ved å ta utgangspunkt i klassens totale kompetanser, har det gitt meg mulighet

til å si noe om hva elevene gjør, ikke hva de er (se eks. pkt. 5.2.1). På samme måte har jeg i veiledningssamtaler med lærer i prosjektet (se pkt. 2.3) erfart at denne begrepsbruken har betydd at vi har blitt mer handlingsorienterte i forhold til klassen som system i den forstand at vi har kunnet gjøre noe med aktivitetene som kan bidra til bedre tilpasset deltakelse i fellesskapet. Vi har kunnet beskrive klassens og elevenes kompetanser som har skapt positive bilder av situasjoner. Samtalene har vært rettet mot mulighetene ikke begrensningene, og de har gitt mye energi og ideer til løsninger.

6.1.2 KK har gjort det lettere at klassen er samlet og sammen

Analysen av øyeblikk 1 til 9 viser at to elever med relativt store faglige og sosiale vansker, deltar i fellesskapet og presenterer sine kompetanser som de andre. Når jeg i analyse- og drøftingsdelene har brukt kompetansebrillene, har jeg vært mer oppmerksom på i hvilke aktiviteter disse to elevene viser mestring, tilhørighet og mulighet for å trene på klassens kompetanser ved deltakelse enn å tenke diagnose, særtiltak og begrensninger. Redskapet har gjort det enklere å oppdage og å ordsette de kompetansene som elever med spesielle behov har. Klassen kan være samlet og sammen fordi også disse elevene har blitt sett med kompetansebriller, og redskapet har i så måte bidratt til en synliggjøring av det de også får til i fellesskapet.

Redskapet KK er slik jeg forstår det en måte å se, tenke og å snakke om mulighetene i klasserommet på for å forstå og å få til et inkluderende arbeidsmiljø. I samarbeidet med lærer har hun sagt at elever hun tidligere ville tenkt utenfor klassen, nå skal tenkes innenfor (se pkt. 5.2.2 og 5.2.3 – drøftingsdelen). Dette er den største gevinsten samarbeidet har gitt meg. Hvis dette er hennes grunnholdning framover, da har redskapet Klassens Kompetanser tilført oss verdifull ny kunnskap og vært godt egnet til å forstå elevenes mulighet for deltakelse i klassefellesskapet.

6.1.3 Fokus på elevene har vist seg nyttig

Redskapet *Klassens Kompetanser* har elevene i fokus, ikke lærer. Ved å iakttas elevene, beskrive og sette ord på aktivitetene deres med kompetansebrillene på slik jeg mener å ha gjort i analyse- og drøftingsdelene, har det tvunget meg til å ha og holde på dette fokuset. Jeg mener å ha klart å holde øyne og ører på elevene. Redskapet kan sies å bidra til at elevfellesskapet bringes i sentrum.

6.1.4 Klassens reelle kompetanse har vist seg læreravhengig.

I analysen finner jeg flere steder der elevene sier at de opptrer annerledes sammen med kontaktlærer enn andre lærere. Jeg har som tidligere nevnt ikke filmet elevene sammen med andre enn henne, så dette er noe jeg ikke har sett, men hørt (se fra elevintervju øyeblikk 2 og 3 samt drøfting av øyeblikk 9 og 10). Klassens kompetanser er et relasjonelt fenomen hvor lærer også er en del av relasjonen. Dette funnet i undersøkelsen viser at klassens reelle kompetanse er læreravhengig.

6.2 Erfaring med anvendte metoder

Min intensjon har vært å anvende metoder i undersøkelsen som primært får fram elevenes stemmer. Spørsmålet er da om bruk av video og et relativt enkelt elevintervju fikk løftet fram elevperspektivet, og fikk jeg undersøkt det jeg mente å undersøke iht. problemstillingen ved å bruke disse metodene (Kvale 2001)?

7 timer video av elevene var, slik jeg opplever det et stort nok materiale til å kunne finne relevante øyeblikk fra kritiske klasseromssituasjoner. Transkripsjonene viser bare noen sekunder. Det var nødvendig å begrense størrelsen på øyeblikkene for å kunne overkomme transkriberingen. Det var en tidkrevende prosess rent praktisk å komme fram til de videoøyeblikkene som synes riktige i forhold til undersøkelsen, og det er mulig at videomaterialet var for omfattende, men det er ingen tvil om at dette har fått fram elevene slik intensjonen var.

Elevintervjuet var relativt enkelt bygget opp. Hovedtemaene var i samsvar med kritiske situasjoner som noen lærere hadde uttalt seg om, og jeg ønsket med intervjuet å få fram hvordan elevene opplevde de samme situasjonene. Til slutt satte jeg sammen og sorterte materialet i riktig kategori (kritiske situasjoner), men med en bevissthet rundt elevperspektivet. Lærernes informasjon har kun vært tenkt og brukt som et bakteppe. Jeg opplever at jeg har klart å løfte fram elevene i undersøkelsen min, og jeg mener at dette kommer godt fram i pkt. 5.2.

I kvalitative undersøkelser består etterarbeidet i å forstå, reflektere og tolke materialet sitt bl.a. i lys av annen teori. Spørsmålet er da om jeg ved bruk av video og intervju har fått informasjon som jeg har klart å forstå og tolke, og som har hjulpet meg til å svare på problemstillingen min. Jeg mener at jeg ved å legge øyne og ører tett inntil elevene, så har jeg fått undersøkt om redskapet *Klassens Kompetanser* er egnet til å beskrive og forstå elevenes mulighet for deltakelse i fellesskapet. Jeg har funnet noe vesentlig i forhold til problemstillingen min som jeg har beskrevet i pkt. 6.1. På bakgrunn av dette mener jeg at anvendte metoder har vært gode nok i denne undersøkelsen.

6.3 Synspunkter videre

Tilpasset opplæring er en overordnet nasjonal føring som alle som jobber i skoleverket er forpliktet til å ta på alvor. I diskusjonene rundt hva tilpasset opplæring er, hører jeg stadig at det spørres om hvilke metoder lærerne bør bruke og som kan være egnet. Hvis tilpasset opplæring var så enkelt som et sett av metoder, ville vel ikke skoleverket ha trengt å bruke så mye energi og tid på å nå målet. Tilpasset opplæring handler for meg om en holdning til opplæringen der iaktakelsen av det elevene gjør er utgangspunktet for bedre tilpasninger. Og da må vi snakke sammen.

Redskapet er slik jeg har erfart i samarbeidet med lærer (pkt. 2.3), en hensiktsmessig måte å tenke og samtale på når vi ser elevene i aktivitet og skal analysere aktiviteten i den hensikt å ivareta mangfoldet. Redskapet er et velegnet utgangspunkt for å utvikle

et nytt språk hvor vi systematisk omtaler elevenes kompetanser og ferdigheter med positiv valør. Det jeg har funnet og erfart sammen med lærer, viser at anvendelsen av dette språket kan føre til en holdningsendring i forhold til hvordan en ser på mangfoldet. Læreren er praktikeren i klasserommet og er å anse som en nøkkelperson. Det er hennes språk som primært høres. Når redskapet *Klassens Kompetanser* viser seg egnet til å utvikle et språk som bidrar til å se mulighetene, ivareta mangfoldet og dermed bidrar til bedre tilpasset opplæring, bør det være gjenstand for spredning og vies oppmerksomhet.

Implementering av redskapet i skolen vil være ressurskrevende både hva gjelder tid og i forhold til kompetanseheving. Redskapet er slik jeg har erfart noe vanskelig tilgjengelig i den forstand at det ikke er mange som besitter kunnskaper om det, og det er heller ikke enkelt å tilegne seg kunnskaper gjennom litteraturen, da dette er av begrenset omfang. Å tilegne seg kompetanse krever samarbeid, og samarbeid vet vi at krever både tid og ressurser. En viktig samarbeidspartner for skolene er lokal PP-tjeneste, som bl.a. skal hjelpe skolen i arbeidet med organisasjons- og kompetanseutvikling i forhold til elever med særlige behov (Opplæringsloven 1999, §5.6). Som del av dette systemrettede arbeidet kunne tjenesten derfor være en sentral samarbeidspartner i forhold til utvikling og implementering av redskapet.

Min erfaring er at implementerings- og endringsarbeid stiller krav til forhold som opplæring, felles forståelse, forpliktelser og lokale tilpasninger. Hvis redskapet *Klassens Kompetanser* skal implementeres i en kommune, og det er et seriøst mål om å få til en endring, bør arbeidet forankres sentralt hos kommunale skolemyndigheter.

Når det er sagt, er det likevel ingenting som hindrer oss i å sette på oss kompetansebrillene, iaktta elevene gjennom disse og trene på å ordsette elevenes og fellesskapets aktiviteter med positive fortegn. Akkurat det skulle ikke være særlig ressurskrevende. Alt har sin begynnelse; kanskje også denne måten å videreføre arbeidet med *Klassens Kompetanser*.

Kildeliste

- Bachmann, K & Haug, P (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport 62, Høgskulen i Volda & Møreforskning Volda.
- Befring, E (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E og Tangen, R (red. 2004): *Spesialpedagogikk*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag as
- Borg, W R, Gall, M D, Gall, J P (2005): *Educational Research (Case Study Reseach)*. Oslo: Kopisamling UiO
- Bråten, I (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag A/S.
- Bråten, I (red. 1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag A/S.
- Dalen, M (2004): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H (2003): *Med åpne øyne*. Cappelen Akademiske forlag.
- Dysthe, O (red. 2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag A/S
- Egelund, N & Bak, I (2006): *Specialundervisningens nye vilkår*. Vejle: Kroghs forlag.
- Egelund, N, Bang-Larsen, B & Bang-Larsen,O (2005): *Rummelighet og Konsekvens*. Vejle: Kroghs forlag.
- Ekeberg,T og Holmberg, J (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P (red. 2006): *Begynneropplæring og tilpassa undervisning*. Bergen: Caspar forlag.
- Holter, H & Kalleberg, R (red. 1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Håstein, H & Werner, S (2004): *Men de er jo så forskjellige*. 2. utgave. Oslo: Abstrakt forlag A/S.
- Imsen, G (1984): *Elevens verden*. Aschehoug/Tanum-Nordli.
- Johnson D, Johnson R, Haugaløkken O. Kr, Aakervik Aa (2006): *Samarbeid i skolen*. 4. utgave. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag A/S
- Kvale, S (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Nordahl, T (2000): *En skole – to verdener*. Oslo: NOVA rapport 11/00.
- Nordahl, T m.fl (2007): *Inkluderende spesialundervisning*. Oslo: NIFU Rapport 19/2007.

- NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.*
- Ogden, T (1996): *Kvalitetsbevissthet i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget. 6. opplag.
- Opplæringsloven. Lov av 17. juni 1998 nr. 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, m/endringer sist ved lov av 17. juni 2005.
- Postholm, M B (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Røknes K (2006): *Essay i vitenskapsteori.* Universitetet i Bergen.
- Senge, P. M. (1990): *The fifth discipline.* New York: Doubleday Book.
- Schmuck, R.A og Schmuck, P.A (1991): *Livet i klasserommet.* 6. utgave. Oslo, J.W Cappelens Forlag A/S,
- Stortingsmelding 30 (2004): *Kultur for læring.*
- Strandberg; L (2006): *Vygotskij i praktiken.* Nordstedts Akademiska Förlag.
- Wittek, L (2004): *Læring i og mellom mennesker.* Oslo: J.W. Cappelens Forlag A/S, 3. opplag 2006.
- Ytterhus, B & Tøssebro, J (2005): *En skole for alle?* Trondheim: Rapport NTNU sosialt arbeid og helsevitenskap.
- Øvreeide, H (2000): *Samtaler med barn.* Oslo: Høyskoleforlaget.

Vedlegg

Tønsberg januar 2007

Til.....

Først og fremst: Takk for at du vil hjelpe meg med relevant informasjon i studiet mitt!

I samarbeid med én lærer og én klasse prøver jeg ut et redskap/konsept som muligens kan bidra til bedre tilpasset opplæring og et mer inkluderende klassemiljø. I den forbindelse gjør jeg som nevnt da vi snakket sammen en studie, og jeg er interessert i å få informasjon fra deg som lærer om ulike situasjoner i klasserommet som kan være krevende i forhold til det å få med seg alle elevene uansett evner & forutsetninger.

I det følgende vil jeg gi deg noen stikkord i forhold til situasjoner jeg tenker kan være utfordrende for å lykkes med en undervisning som engasjerer alle og hvor alle elevene deltar og har utbytte. Tenker du andre situasjoner er det bare å notere. Jeg ønsker altså at du beskriver hvordan du opplever ulike klasseromssituasjoner når alle elevene er til stede, og du har som mål at alle skal delta aktivt.

Mine erfaringer er at følgende kan oppleves som krevende:

- Oppstart av en time.
- Gjennomgang/introduksjon av nytt og ukjent stoff/emne.
- Starte opp et arbeid/prosjekt.
- Gruppearbeid/-aktiviteter.
- Skifte av aktiviteter.
- Klassen arbeider med forskjellige ting samtidig inne i klassen.
- Elevene hjelper hverandre.
- (Din egen situasjon/erfaring)
- (Din egen situasjon/erfaring)

Du har kanskje andre erfaringer – det vil jeg gjerne høre om. Hvis du kan beskrive dette (skriftlig eller muntlig) vil det være betydningsfullt for mitt videre arbeid. Marker med X de situasjonene som du synes er særlig avgjørende.

Dette brevet sender jeg til noen lærere som jeg samarbeider med. Jeg håper du vil tenke gjennom ovenstående og gjerne notere ned noen av de tankene du gjør deg. Jeg vil kontakte deg om en stund og høre hva du tenker. Jeg vil behandle den informasjonen jeg får konfidensielt. Du vil være anonym i den videre bearbeidingen i mine notater.

Med vennlig hilsen

Vedlegg

INTERVJU/SAMTALEGUIDE (22.04.07)

Oppstart av en time og gjennomgang av nytt og ukjent stoff/emne.

Kan du beskrive hvordan en time vanligvis starter?

Syns du det ser ut som at alle følger med?

Hvis noen gjør noe annet enn å følge med, hva gjør de da?

Blir du da forhindret fra å følge med? Blir du veldig opptatt av hva de andre gjør?

Hvis du eller noen andre har drevet med noe annet enn å følge med, hvordan klarer dere da å få informasjon om hva som er gjennomgått? Spør dere de andre etterpå?

Oppstart av et arbeid.

Når dere får en oppgave som dere skal jobbe selvstendig med, hvordan starter du?

Har du sett hva de andre gjør?

Hva skjer når klassen ikke får til å sette i gang – for eksempel at det blir mye uro?

Hindrer de andre deg ofte i arbeidet ditt?

Gruppearbeid.

Er dere i klassen gode på å jobbe sammen når dere får en gruppeoppgave?

Hvordan samarbeider dere vanligvis? Lytter du på de andre eller prater du mye?

Er det likegyldig hvem du kommer i gruppe sammen med? Er det noen som gjør det lettere for deg å jobbe i gruppe?

Blir dere fort enige om hva dere skal gjøre eller går det med mye tid til diskusjoner?

Når syns du det går greit med gruppearbeid?

Hva skjer når du syns det ikke går greit med å jobbe sammen?

Skifte av aktiviteter.

Hvordan skjer skifte av aktiviteter?

Er det veldig urolig i klassen da?

Kommer du raskt i gang med den nye aktiviteten eller blir du veldig opptatt eller forstyrret av de andre?

Når vi jobber med forskjellige ting inne i klassen.

Får du arbeide i fred? Arbeidsro?

Vet du stort sett hva du trenger av bøker og lignende? Syns du det ser ut som de andre også vet dette?

Vi hjelper hverandre.

Oppfatter/ser du når noen av vennene dine trenger hjelp; kanskje bare sitter uten å gjøre noe?

Er dere flinke til å hjelpe hverandre; for eksempel når noen er ferdig med det de skal gjøre?

Hva med deg, spør du om du kan hjelpe med noe?

Hender det at du spør noen av kameratene dine om hjelp?

Hender det at noen ser at du trenger hjelp og tilbyr seg? Hva syns du om det?

