Høgskolen i Østfold

# *MASTEROPPGAVE*

*Et inkluderende læringsmiljø*

*Silje Skjervik Pettersen*

*16 mai 2022*

*Grunnskolelærerutdanning 5-10*
*Fakultet for lærerutdanninger og språk*

# Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg mitt femte, og siste studieår. Årene på Høgskolen i Østfold, avdeling Halden har gitt meg mye kunnskap og erfaring som jeg vil ta med meg inn i arbeidslivet.

Det har vært et tidkrevende og altoppslukende semester med masterarbeid, men jeg ville aldri vært foruten opplevelsen av å skrive en master, og all kunnskap jeg sitter igjen med. Jeg sitter med en stolthet av å ha levert, og gleder meg til å bruke denne lærdommen inn i arbeidslivet.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Kari Spernes for all hjelp gjennom denne perioden. Våre samtaler og møter har hjulpet meg hele veien, og du har alltid kritiske spørsmål som har formet oppgaven til slik den er i dag. Jeg vil også takke alle informanter for å ha stilt opp på intervjuer og brukt av sin egen tid for denne undersøkelsen. Takk for fine diskusjoner og alle kloke ord.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste familie og venner for all støtte og tålmodighet gjennom fem år og ikke minst det siste halvåret. Takk til mamma, pappa og Pål som har hørt på all snakk om studiet og temaer. Takk til mamma som har lest alle oppgaver gjennom fem år, og gjennomlesing av masteren. Sist, men ikke minst, takk til min fantastiske samboer Elin. For all støtte, tålmodighet og gjennomlesing, samtidig mens du har bæret vårt fantastiske barn.

Halden, mai 2022
Silje Skjervik Pettersen

# Sammendrag

*Den inkluderende skolen* er et begrep som er mye brukt de siste årene. Utfordringen er hvordan skolen skal kunne bli inkluderende. Denne masteroppgaven ønsker å finne ut av om større fokus på selvregulering og motivasjon hos lærere, vil øke elevenes inkludering i læringsmiljøet. Ved å bruke en kvalitativ analyse og et semistrukturert intervju vil læreres syn når det kommer til inkludering, og om selvregulering og motivasjon bli lagt vekt på. Det er lite forskning når det kommer til sammenhengen mellom disse tre begrepene, på tross av at begrepene, inkludering og motivasjon, er mye omtalt hver for seg. Begrepet selvregulering er derimot et begrep som brukes svært lite i dagens skole og lærerutdanning.

Denne studien har avdekket at bruk av selvregulering og motivasjon i skolen kan fremme inkludering. Samtidig fant jeg at lærerens forståelse av inkludering er viktig for at elevene skal få en indre motivasjon til skolen. Videre er motivasjon og følelsen av inkludering viktig for at elevene skal jobbe selvregulerende. Lærerens rolle er viktig når vi ser på klassemiljøet til elevene. Rollen som aktiv bidragsyter og en mer tilbaketrukken rolle er begge viktig for elevenes læring. I denne undersøkelsen kom sammenhengen mellom inkludering og tilpasset opplæring tydelig frem. Når undervisningen til elevene blir tilpasset deres forutsetninger og kompetanse vil det fremme indre motivasjon og selvregulering. Avslutningsvis kan man se at inkludering blir påvirket av selvregulering og motivasjon, sammen med at selvregulering og motivasjon påvirker hverandre.

# Abstract

*The inclusive school* is a term that has been widely used in recent years. The challenge is how the school can become inclusive. This master´s thesis wants to find out whether great focus on self-regulation and motivation in teachers, will increase students´ inclusion in the learning environment. By using a qualitative analysis and a semi-structured interview, teachers' views when it comes to inclusion, and on self-regulation and motivation will be emphasized. There is little research when it comes to the connection between these three concepts, even though the concepts, inclusion, and motivation, are much discussed separately. The term self-regulation, on the other hand, is a term that is used very little in today's school and teacher education.

This study has revealed that the use of self-regulation and motivation in school can promote inclusion. At the same time, I found that the teacher´s understanding of inclusion is important for students to have an inner motivation for school. Furthermore, motivation and the feeling of inclusion are important for the students to work self-regulating. The role of the teacher is important when we look at the classroom environment of the students. The role of active contributor and a more withdrawn role are both important for students´ learning. In this study, the connection between inclusion and adapted education became clear. When the teaching of the students is adapted to their prerequisites and competence, it will promote inner motivation and self-regulation. In conclusion, inclusion is affected by self-regulation and motivation, together with self-regulation and motivation influencing each other.

# Innholdsfortegnelse


**..... 1**

**Forord ..... 2**

**Sammendrag ..... 3**

**Abstract ..... 4**

**Innholdsfortegnelse ..... 5**

**1. Innledning ..... 7**

*1.1. Bakgrunn for valg av tema ..... 7*

*1.2. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål ..... 8*

*1.3. Inkludering ..... 9*

*1.4. Læringsmiljø ..... 10*

*1.5. Forskningsoversikt ..... 10*

*1.6. Disposisjon til oppgaven ..... 12*

**2. Teori ..... 13**

*2.1. Selvregulering ..... 13*

2.1.1. Selvregulering i skolen ..... 13

2.1.2. Forarbeidsfasen ..... 14

2.1.3. Handlingsfasen ..... 15

2.1.4. Refleksjonsfasen ..... 16

*2.2. Motivasjon ..... 17*

2.2.1. Deci og Ryans motivasjonsteori ..... 18

2.2.2. Autonomi ..... 18

2.2.3. Kompetanse ..... 19

2.2.4. Tilhørighet ..... 19

*2.3. Oppsummering av studiens teoretiske rammeverk ..... 20*

**3. Metode ..... 22**

*3.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming ..... 22*

*3.2. Datasamling ..... 23*

3.2.1. Kvalitativt forskningsintervju ..... 23

3.2.2. Rekruttering av informanter ..... 24

3.2.3. Gjennomføring og etterarbeid av datainnsamling ..... 25

*3.3. Analysestrategi ..... 25*

3.3.1. Deduktiv og induktiv tilnærming ..... 26

3.3.2. Fase 1: Transkribere og bli kjent med dataen ..... 26

3.3.3. Fase 2: Generell koding ..... 26

3.3.4. Fase 3: Søke etter temaer ..... 27

3.3.5. Fase 4: Gjennomgang av temaene ..... 29

3.3.6. Fase 5: Definere og navngi temaene ..... 29

3.3.7. Fase 6: Skrive rapporten ..... 29

*3.4. Validitet og reliabilitet ..... 30*

3.4.1. Reliabilitet ..... 30
3.4.2. Validitet ..... 31

*3.5. Forskningsetikk ..... 32*

**4. Resultater ..... 34**

*4.1. Klassemiljø ..... 34*
4.1.1. Trygghet ..... 34
4.1.2. Sosial kompetanse ..... 36
4.1.3. Læringsorientert ..... 37
4.1.4. Klassesamtalen ..... 38

*4.2. Elevmedvirkning ..... 40*
4.2.1. Elevens stemme ..... 40
4.2.2. Elevsamtalen ..... 41
4.2.3. Deltakelse ..... 42
4.2.4. Egenvurdering ..... 44

*4.3. Indre/ytre motivasjon ..... 45*
4.3.1. Formativ vurdering ..... 45
4.3.2. Relatere ..... 46
4.3.3. Prestasjonsorientert ..... 48

*4.4. Oppsummering resultater ..... 50*

**5. Diskusjon ..... 51**

*5.1. Hvordan arbeider lærerne for at elevene skal ta ansvar for egen læring, og dermed blir selvregulerte? ..... 51*

*5.2. Hvordan arbeider lærerne for at elevene skal bli motiverte i sitt læringsarbeid? ..... 56*

**6. Konklusjon ..... 61**

**7. Liste over tabeller og figurer ..... 63**

**8. Litteraturliste ..... 64**

**9. Vedlegg ..... 69**

*9.1. Vedlegg 1 – Intervjuguide ..... 69*

*9.2. Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ..... 71*

*9.3. Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD ..... 73*

# 1. Innledning

Formålet med masteroppgaven er å fremme begrepene selvregulering og motivasjon, for å se om begrepene kan påvirke inkluderingen i læringsmiljøet. I denne masteroppgaven ligger fokuset på inkludering. Første kapittelet vil legge frem bakgrunnen for temaet og hvorfor begrepene er relevante og viktige. Deretter vil problemstillingen og forskningsspørsmålene presenteres. Videre vil tidligere forskning legges frem og avslutningsvis kommer oppgavens struktur.

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Inkludering som et pedagogisk prinsipp ble tatt opp i 1994, gjennom Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). I erklæringen beskrives elevers muligheter for læring og alle elever sine rettigheter til utdanning (UNESCO, 1994, s.5). Etter Salamanca-erklæringen i 1994, ble inkludering et viktig begrep i skolen (Haug, 2017, s.15). Da ble det snakk om hvor elevene fysisk var plassert, om de var plassert på grupperom eller i klasserommet (Haug, 2017, s.56). Elever skal lære i skolen hva som forventes av dem, både når det gjelder faglig og sosialt. De elevene som passer inn under skolens forventninger, kan få en positiv og fin opplevelse av skolegangen (Jordet, 2020, s.16). Dette gjelder derimot ikke alle elever. Det er vår jobb som lærere at uansett forkunnskaper, så skal alle elever føle på et godt og trygt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Det avhenger av at lærere alltid følger med, slik at de kan tilpasse undervisningen og skolegangen til alle elever.

For å understreke viktigheten av inkludering i skolen har jeg valgt å trekke frem en stortingsmelding og en NOVA-rapport fra 2021. Stortingsmelding 18 fra 2010-2011 forklarer inkludering som et grunnleggende prinsipp. Målet med det grunnleggende prinsippet er at alle barn og unge skal inkluderes i fellesskolen. For at denne inkluderingen skal skje, må hver enkelt skole ta ansvar for elevenes forutsetninger og tilpasse undervisningen til den enkelte (Meld. St. 18 (2010-2011), s.8). Elever som får spesialundervisning, kan få dette i segregerte grupper. Den segregerte undervisningen påvirker elevene blant annet på det sosiale aspektet (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 109). NOVA-rapporten fra 2021 viste til at elevene med segregert undervisning trives dårligere på skolen enn andre elever. Det viste til at ved økende trinn, er det også økende andel elever med segregert undervisning (Finnvold & Dokken, 2021, s.9). Bachmann og Haug (2006) så på om elever som fikk spesialundervisning opplevde lik

mulighet for medbestemmelse, fellesskap, deltakelse og læring som elever i ordinær undervisning. De så at manglende fellesskap ville for noen elever minske deltakelse (s.92). Rapporten til Bachmann og Haug (2006) fremmer koblingen mellom inkludering og tilpasset opplæring som relevant (s.87). Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 1.4 inkludering.

For å se om det er en mulig kobling mellom begrepene inkludering, selvregulering og motivasjon har jeg valgt å trekke frem *Et inkluderende læringsmiljø* i den overordnede delen av læreplanen. Dette kapittelet sier at elevene må få mulighet til å både medvirke og ta medansvar. Elevene lærer også i samspill med andre, dermed er kommunikasjon og samarbeid viktig for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Vi kan da se viktigheten av inkludering og det å føle seg inkludert og tatt vare på i et læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.15). Begrepet medansvar er som sagt trukket frem i *et inkluderende læringsmiljø*, noe som er en stor del av selvregulering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Å kunne se viktigheten av å selv ta noe ansvar er en stor fordel hos elever, og når de klarer å ta dette medansvaret vil dette føre til en økt indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.149). Følelsen av inkludering påvirker indre motivasjon til det positive (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.150).

## 1.2. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av det jeg har skrevet tidligere er problemstillingen til denne oppgaven:

*Hvordan kan lærernes fokus på selvregulering og motivasjon, bidra til at elevene opplever inkludering i læringsmiljøet?*

Det er ikke elevenes opplevelse som undersøkes i denne oppgaven, men det er lærernes forståelse av elevenes delaktighet i læringsmiljøet.

Jeg har valgt å bryte problemstillingen ned til følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan arbeider lærerne for at elevene skal ta ansvar for egen læring, og dermed blir selvregulerte?
2. Hvordan arbeider lærerne for at elevene skal bli motiverte i sitt læringsarbeid?

Begrepene inkludering, selvregulering og motivasjon blir vektlagt i denne oppgaven. Masteroppgaven sitt teoretisk rammeverk er teorien bak selvregulering og motivasjon. Inkludering er mitt hovedbegrep, og vil derfor bli presentert i neste delkapittel.

Oppgaven er avgrenset til ungdomstrinnet. Det vil si at problemstillingen skal sees i sammenheng med lærere på flere ungdomsskoler. Når det refereres til inkludering i denne oppgaven, menes inkludering av alle elever i helklasse situasjon eller delvis utenfor klasserom. Det snakkes også om lærerens forståelse av elevenes inkludering i det faglige som foregår i klasserommet. Det skal med andre ord ikke legges vekt på elever med enkeltvedtak.

## 1.3. Inkludering

Den inkluderende skolen er et begrep som blir brukt i flere land. Selv om mange land er enige om den *inkluderende skole*, er det ikke en enighet om hva dette betyr (Haug, 2003b, s.86). Ifølge Haug (2014) handler inkludering om at alle elever skal få opplæring i samme klasse (s.2). Bjørnsrud (2009) mener at inkluderende skole omhandler individuelle utfordringer i et fellesskap med andre (s.88). Samtidig legges det vekt på at lærere skal tilpasse undervisningen slik at den passer for alle elever (Bjørnsrud, 2009, s.89). Målet i norsk skole i dag er at det ikke skal være spesialskoler, men at alle elever skal delta i den ordinære skolen (Haug, 2017, s.56). I denne sammenhengen har det å undervise alle elever sammen blitt et satsningsområde i norske skoler (Haug, 2003a, s.100). Haug (2003a) mener at når begrepet *skole for alle* ble tatt frem i lyset, var det snakk om "alle" som i de elevene som passet inn under skolens rammer (s.102). Haug (2003a) mener dermed at *skole for alle* ikke inkluderer alle elever. Det var da elevene som måtte tilpasse seg undervisningen, og ikke undervisningen som måtte tilpasse seg elevenes behov (s.102). Jeg vil presisere at i denne oppgaven ligger fokuset på tilpasset opplæring og ikke spesialundervisning. Prinsippet om tilpasset opplæring bygger på forståelsen av alle elevenes rett på læringsmuligheter i den ordinære undervisningen. Det vil si at alle elever skal få læringstilbudet i klassen sammen med de andre elevene, uten å bli ekskludert (Bunting, 2021, s.13). I noen tilfeller er det usikkert om elevens utbytte av den ordinære undervisningen, da må man se på muligheter som øker elevens utbytte. Det er da viktig at læreren kan få med seg andre fagområder eller andre lærere, slik at alle får tilpasset undervisningen til et nivå hvor alle får utbytte av undervisningen (Bunting, 2021, s.136). En påstand som man kan møte på er at en inkluderende skole ikke inkluderer spesialundervisning (Haug, 2003b, s.89). Ifølge Haug (2003b) stemmer dette om man mener spesialundervisning som segregering fra fellesskapet (s.89). Derimot fungerer spesialundervisning også i klasserommet. Dette skjer ved at en elev får tilrettelagt opplegg eller ekstra oppfølging innenfor klassens fellesskap. Da blir spesialundervisningen inkludert i fellesskapet (Haug, 2003b, s.89).

Peder Haug har i sin forskning på inkludering, samlet det han omtaler som fire arbeidsoppgaver. Disse arbeidsoppgavene er alle mest sentrale i arbeidet mot en inkluderende skole (Haug, 2003b, s.87). Den første av de fire arbeidsoppgavene er *økt fellesskap* som handler om at elevene skal kunne gå på den skolen de sokner til og at alle elever skal få mulighet til å være sammen i det store fellesskapet med alle andre elever (Haug, 2003b, s.87). *Økt deltakelse* handler om at elevene skal yte sitt beste til fellesskapet og at elevene skal nyte av det fellesskapet kommer med (Haug, 2003b, s.88). *Økt demokratisering* innebærer at elevenes kunnskap skal bli hørt i fellesskap, og elevenes stemme skal bli tatt med i avgjørelser (Haug, 2003b, s.88). Den siste arbeidsoppgaven er *økt utbytte* som handler om at alle elever skal få både sosialt og faglig utbytte av skolen, da er det en forutsetning av at undervisningen må være tilpasset hver enkelt elev (Haug, 2003b, s.88). Sammen skal disse fire arbeidsoppgavene føre til en inkluderende skole. Arbeidsoppgavene må arbeides med gjennom hele skolegangen, og de må jobbes med parallelt, noe som vil si at hver enkel arbeidsoppgave bidrar ikke alene til en inkluderende skole (Haug, 2003b, s.87).

## 1.4. Læringsmiljø

Læringsmiljø er et stort og komplekst begrep (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.195). Skaalvik og Skaalvik (2018) kaller læringsmiljø for *internale forhold*, noe som betyr det som skjer innenfor skolens rammer (s.195). Læringsmiljøet kan påvirkes av elevenes selvoppfatning, lærerens undervisning og hvordan ulike læringsaktiviteter blir tatt imot (Bråten, 2016, s.53). Læringsmiljøene kan være enten læringsfremmende eller læringshemmende. Et læringsmiljø som fremmer autonomi og arbeider med elevenes muligheter i bakhodet vil være et læringsfremmende læringsmiljø (Munthe, 2016, s.135). Skaalvik og Skaalvik (2018) vektlegger elevenes opplevelse av læringsmiljøet (s.197). Denne masteroppgaven legger derimot vekt på lærerens synspunkt.

## 1.5. Forskningsoversikt

I dette delkapittelet vil tidligere forskning over temaet bli presentert. Det blir lagt mest vekt på tidligere forskning innenfor inkludering, men det kommer også frem noe forskning om selvregulering og motivasjon. Forskning innen inkludering har hatt størst vekt på elever med spesialundervisning eller elever med ulike diagnoser. Masteroppgaven bygger videre på tidligere forskning da det ikke er mye forskning generelt om inkludering.

Pihl (2010) fremmer at skolene må endre på praksisene i den ordinære undervisningen, slik at den kan endres og imøtekomme alle elever (s.276). Samtidig trekker hun frem samarbeidet mellom lærere og andre profesjoner, som vil heve kunnskapen og vil utvikle undervisningen (Pihl, 2010, s.276). I likhet trekker Haug (2014) frem at skolene og politikken må endre praksiser og holdninger om vi skal oppnå en inkluderende skole, samtidig som det krever høy pedagogisk kompetanse (s.9). Rapporten til Bachmann og Haug (2006) forteller at selv om det er mye snakk om inkludering, vises ikke dette i skolen (s.89). Når det først nevnes, er det oftest i sammenheng med spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006, s.89). Det er en ide og et ideal mange er enige i, men utfordringen ligger i overføringen til å bli benyttet i norsk skole (Bachmann & Haug, 2006, s.90). Bachmann og Haug (2006) viser til om det er lite interesse bak motivasjonen til elevene, vil de også ha høy kontroll- og mestringsforventning. De spør seg da om dette er på bakgrunn av norske skolens tilpasset opplæring (s. 51). Doktoravhandlingen til Moen (2004) fremmer at elevene må føle en mestring i det de gjør på skolen (s.101). Forskningen til Martinsen (2021) viste til at tidligere forskning som er gjort har fokusert på det sosiale når det gjelder elevenes inkludering og deltakelse i undervisningen. (s.191). Dermed var det fokus på tilstedeværelsen og relasjonene, fremfor fokus på det faglige (Martinsen, 2021, s.191). Niia (2015) sin studie viste at den emosjonelle støtten elevene får av lærer, har stor innvirkning på elevenes deltakelse (sitert i Martinsen, 2021, s.191). Martinsen (2021) fant samtidig at deltakelse blir påvirket om elevene føler seg som et selvsagt medlem i klasserommet (s.192). Samtaler med kontaktlærer kan fremme sosial kompetanse og relasjoner. Dette kalles ofte for elevsamtaler (Tangen, 2019, s.227).

Danielsen (2010) fremmet i sin forskning at elevenes erfaring av tilhørighet og autonomi i læringsmiljøet fremmer elevens selvregulering. Her kommer det tydelig frem at inkluderingen har mye å si for elevenes selvregulering. Videre viser Danielsen (2010) sin forskning at dersom elevene opplever et godt læringsmiljø, vil dette fremme selvregulert læring. Dette på bakgrunn av at elevene tar mer initiativ (s.471). Til slutt vil jeg vise til en sammenheng mellom selvregulering og motivasjon. Daniela (2014) la i sin forskning frem at høy bruk av selvregulering innebar også høy grad av motivasjon. Elevgruppen i denne studien fremmet at de ikke lærte om de ble tvunget til det eller om det var for å tilfredsstille voksne, som lærere og foreldre (s.2552). Daniela (2014) mente dermed at det var en sammenheng mellom selvregulering, motivasjon og prestasjon (s.2552).

## 1.6. Disposisjon til oppgaven

**Kapittel 2** utgjør oppgavens teorigrunnlag. Målet for dette kapittelet er å se problemstillingen i den faglige sammenhengen. Begrepene i problemstillingen vil jeg beskrive og koble opp mot teori. Innenfor selvregulering vil jeg trekke frem Zimmermann som en teoretiker jeg tar utgangspunkt i. Til slutt kommer motivasjon, her vil jeg ta utgangspunkt i Deci og Ryan sin teori om selvbestemmelse.

**Kapittel 3** vil beskrive hvordan denne forskningen er utført. Vitenskapelige ståsted vil bli beskrevet og valg av kvalitativ metode begrunnes og redegjøres for. Forarbeidet til det semistrukturerte intervjuet, transkribering og utvalget av tre lærere og en spesialpedagogisk koordinator blir beskrevet. Tematiske analyseprosessen blir beskrevet ved bruk av seks faser. Til slutt skal forskningens validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner legges frem.

**Kapittel 4** blir forskningens resultater presentert. Fra tematiske analysen kommer det frem relevante utvalg av empirien og vil bli kategorisert i tre temaer *klassemiljø, egenvurdering* og *indre/ytre motivasjon*.

**Kapittel 5** tar utgangspunkt i resultatene fra forrige kapittel og kobler disse opp mot det teoretiske rammeverket. Resultatene blir presentert ved å bruke oppgavens forskningsspørsmål. Videre blir de tre temaene og underbegreper til selvregulering og motivasjon trukket inn.

**Kapittel 6** er det siste kapittelet og her vil problemstillingen forsøkt besvart. Undersøkelsen viser til forholdet mellom motivasjon og selvregulering, og hvordan de påvirker inkluderingen i klassemiljøet. Til slutt vil veien videre bli presentert.

# 2. Teori

I teorikapittelet presenteres aktuell teori for valgt problemstilling. Denne teorien vil være grunnlaget for videre arbeid med analyse og drøfting. Jeg har valgt å se inkluderingsbegrepet i lys av begrepene selvregulering og motivasjon. Disse presenteres i hvert sitt delkapittel under. Til slutt presenteres en figur og tabell som viser sammenhengen mellom begrepene selvregulering, motivasjon og inkludering som jeg har laget på bakgrunn av disse to teoriene.

## 2.1. Selvregulering

Selvregulering handler kort fortalt om å kunne regulere og generere sine egne følelser, tanker og handlinger, og tilpasse disse for å nå egne mål (Zimmermann, 1999, s.14). Zimmermann (1999) laget en modell med tre faser, *forarbeid*, *handling/viljekontroll* og *selvrefleksjon* (s.16). Det er flere som har skrevet om selvreguleringen sine tre faser, med en utvidet forståelse av begrepene (Usher & Schunk, 2018, s.22; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.255). Tanken er at selvregulering består av flere prosesser som sammen er syklisk, som betyr at prosessene følger hverandre og begynner på nytt igjen. Før disse tre fasene blir beskrevet, skal selvregulering forklares inn mot skolen.

### *2.1.1. Selvregulering i skolen*

Selvregulering er et stort og vidt tema som stammer tilbake til rundt 1980-1990 tallet (Schunk & Greene, 2018, s.3). Schunk og Greene (2018) definerer selvregulering i skolen hvordan elevene kan jobbe kontinuerlig med å opprettholde sin kunnskap, motivasjon, atferd og følelser, og hvordan dette kan hjelpe elevene med å nå sine mål (s.1). Selvregulering handler om hvordan elevene kan bruke disse momentene til å være aktive i sin egen læring og prestasjon (Zimmermann, 2001, sitert i Schunk et al., 2018, s.1). Videre handler selvregulering om hvordan elever kan regulere tanker og følelser for å nå sitt mål (Usher & Schunk, 2018, s.19). Med andre ord handler selvregulering om at elevene er med på læringsprosessen, fra start til slutt. Et annet aspekt som omtales innenfor selvregulering er effektiv selvregulering mot ineffektiv selvregulering, og kvaliteten og kvantiteten på de selvregulerende prosessene (Zimmermann, 1999, s.15). Skaalvik og Skaalvik (2018) forklarer selvregulering som at vi kan styre eller regulere vår egen atferd og læring. Om elevene skal lykkes i skolen vil lærere at elevene gjør oppgavene fordi de vil, og ikke fordi de blir tvunget til det (s.50). Skaalvik & Skaalvik (2018) mener at i skolen er ikke evnen til selvregulering

helt til stede (s.253). Grunnen til dette er at skolen har en institusjonalisert læring, som betyr at skolen ikke tar utgangspunkt i elevens interesser og erfaringer. På denne måten vil aktiviteter gjennomføres i skolen for å lære, ikke fordi elevene har en indre interesse av å gjennomføre aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.254). Et annet problem er at det elevene lærer ikke er veldig tilpasset deres forutsetninger eller kunnskaper. Mange elever kan nok på bakgrunn av dette føle at skolen jobber mot elevene og ikke med elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.254). For at elever skal kunne jobbe selvregulerende, er det viktig med et læringsmiljø som fremmer medbestemmelse og ansvar. Ved at læringsmiljøet er *læringsorientert*, har fokus på tilpasning av undervisningen og er oversiktlig og strukturert, vil selvregulering lettere utvikles samtidig som struktur (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.262).

### *2.1.2. Forarbeidsfasen*

Forarbeidsfasen handler om det arbeidet elevene gjør før handlingen skjer. Her finner vi blant annet *oppgaveanalyse* som er den fysiske reaksjonen som inntreffer før en handling og *selvvurdering* hvor vi forbereder oss mentalt (Zimmermann, 1999, s.16). Oppgaveanalyse handler både om å se hva som kreves for å gjennomføre handlingen og sette mål og dele opp oppgaven slik at den blir enklere å forstå (Usher & Schunk, 2018 s.24; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.256). *Målsettingen* i forarbeidsfasen handler om å sette ulike mål for arbeidet som skal utføres, målene fungerer også slik at elevene retter oppmerksomheten og energien til oppgaven de skal utføre (Usher & Schunk, 2018, s.24; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.256). Elever som er høyt selvregulerte setter mål i et hierarkisk system. Målene de setter får følgende delmål, hvor disse delmålene fungerer som sjekkpunkter, samtidig som de formidler fremgangen (Zimmermann, 1999, s.17; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.256).

Et annet punkt innenfor oppgaveanalyse handler om å legge en strategisk plan for arbeidet. *Strategisk planlegging* handler om at en elev vurderer sine egne evner til å utføre handlingen og motiverer seg selv til handlingsfasen (Zimmermann, 1999, s.17). Det er viktig for elevene å vurdere hva som kreves for å utføre handlingen og sette ned noen strategier for å utføre det på best mulig måte (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.256; Zimmermann, 1999, s.17). Selvregulerende strategier skjer ved sykliske prosesser, da personlige, miljømessige og atferdsmessige komponenter forandrer seg. Det er personlige prosesser og handlinger som til slutt skal vise ferdigheter eller tilegne seg ferdigheter (Zimmermann, 1999, s.17).

*Selvvurdering* handler om at elever har en forventning om mestring og et resultat. Samtidig har eleven en iboende interesse for å gjennomføre handlingen og et mål om å lære eller gjennomføre handlingen effektivt (Zimmermann, 1999, s.17). En elev må bruke egenvurdering i form av å vurdere sin egen generelle kompetanse opp mot en aktuell hendelse, og de forkunnskapene oppgaven krever. Om en ikke tror du har evnen til å utføre en oppgave, vil hun neppe prøve seg på oppgaven (Usher & Schunk, 2018, s.24; Zimmermann, 1999, s.17).

### *2.1.3. Handlingsfasen*

Etter forarbeidsfasen kommer man til handlingsfasen, hvor den planlagte oppgaven eller undervisningen foregår. Handlingsfasen inneholder to prosesser, *selvkontroll* og *selvobservasjon* (Zimmermann, 1999, s.18). Selvkontroll handler om å disiplinere seg, motivere seg og finne fokuset til handlingen. Det bidrar også til å optimalisere innsatsen (Zimmermann, 1999, s.18). For at dette skal finne sted må elevene jobbe med blant annet *selvinstruksjon* som elevene gjør rett før handlingen. Da skal elevene beskrive hvordan de skal gå frem for å utføre handlingen. Når man gjør det må vi også trekke inn læringsteknikker, som er hvilke strategier man skal bruke for å utføre handlingen (Zimmermann, 1999, s.18; Usher & Schunk, 2018, s.24). Eksempler på dette kan være å skumlese, finne nøkkelord og lage tankekart. Det handler også om å kunne dele opp tekster eller oppgaver og så sette disse delene til sammen mot slutten for en fullstendig oppgavebesvarelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.257).

*Oppmerksomhetsfokus* er også viktig under handling (Zimmermann, 1999, s.19). På denne måten vil elevene klare å ha en varig konsentrasjon mot handlingen og de vil kunne fjerne ytre forstyrrelser. Oppmerksomheten handler også om å styre sine egne tanker og følelser for å kunne fokusere på handlingen (Usher & Schunk, 2018, s.24; Zimmermann, 1999, s.19). Selvobservasjon handler om å kontrollere at arbeidet går fremover og at man har forstått oppgaven riktig (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.257). Man ser da også på om læringsstrategiene fungerer, og man vurderer endringer (Zimmermann, 1999, s.19). Selvobservasjon er noe de fleste gjør uten å tenke på det, men i selvregulering er dette noe som gjøres planlagt og systematisk. Det å kunne gi tilbakemelding til seg selv på det man gjør

er et viktig element i læringsprosessen. Dersom dette ikke blir gjort i tide, vil man ikke kunne rette opp det som gjøres feil underveis i en handling (Zimmermann, 1999, s.20).

Å regulere atferden underveis er en måte å holde motivasjonen oppe. Det er viktig at man dokumenterer fremgangen og det positive som skjer, og ikke alltid det som kan virke negativt. Negativ atferd eller negativ fremgang er viktig å endre på, men må ikke ta alt fokus (Zimmermann, 1999, s.20). Noe veldig positivt med selvobservasjon er at man kan finne mønstre til uønsket atferd eller teknikker. På denne måten kan dette mønstret forandres, og til videre handlinger kan denne uønskede atferden eller teknikkene utebli (Zimmermann, 1999, s.20). Skaalvik og Skaalvik (2018) trekker samtidig frem elevenes behov av *sosial interaksjon* (s.258). Sosial interaksjon handler om at elevene eller lærerne ser om det er lærerikt med samarbeid, og eventuelt hva samarbeidene skal handle om. Vurderingen av den sosiale interaksjonen foregår under selvobservasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.258).

### *2.1.4. Refleksjonsfasen*

Den siste fasen skjer etter handlingen er gjennomført og kalles refleksjonsfasen. Denne fasen inneholder *selvvurdering* og *selvrefleksjon* (Zimmermann, 1999, s.21). Selvvurdering handler om *egenvurdering* og *attribusjon*. Attribusjon er hvordan en person kan forklare årsaken til egen atferd, dette skjer både bevisst og ubevisst i refleksjonsfasen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.119 & 259). Elevene søker etter en forklaring av atferden gjennom vurderingen, som videre har betydning for elevens forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.259). Selvrefleksjon handler om selvtilfredshet/påvirkning og følelsesmessige konsekvenser (Zimmermann, 1999, s.21; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.259).

Selvregulering fungerer som sagt i en syklisk prosess. Basert på feedback eller tilbakemeldinger fra det som er gjort tidligere legges grunnlaget for hva som endres til neste fase (Zimmermann, 1999, s.14). Det legges også til grunn at miljømessige, personlige og atferdsmessige faktorer endres hele tiden og trenger dermed å justeres. Dette er med på å endre det som skal gjøres videre i samme handling eller til neste handling (Zimmermann, 1999, s.14). Det vil si at refleksjonsfasen ikke er et endepunkt, men heller vendingspunkt, for å starte forarbeidsfasen på nytt, men med endringer som vil fremme læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.258).

**Selvvurdering**

I refleksjonsfasen bruker Zimmermann (1999) begrepet "self-judgement" som jeg oversetter til selvvurdering (s.21). Egenvurdering er nært knyttet til selvvurdering. Målet med egenvurderingen er at elevene selv skal se om de har nådd målene. Med andre ord observerer de sin egen læring og blir bevisste på hva de skal lære og hvordan de lærer (Flatås et al., 2017, s.9). Egenvurdering er viktig for å kunne gjøre gode endringer til neste fase begynner (Zimmermann, 1999, s.14). For at egenvurderingen skal fremme læring, er det viktig at læreren har kunnskaper om hva elevene behøver (Fjørtoft & Sandvik, 2021, s.31). Elever skal få muligheten til å delta i underveisvurderingen, for å kunne se hva de får til og ikke får til og for å få mulighet til å endre (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Flatås et al. (2017) fremmer at elevene vil bli flinkere til å selv kunne reflektere over egen læring om de er aktivt med i vurderingen (s.9). Innenfor selvregulering handler egenvurdering mye om at elevene kan se hva de kan og ikke kan, og dermed ta valg i læringsprosessen basert på dette (Flatås et al., 2017, s.10). Egenvurdering kan forekomme i form av formativ vurdering. Formativ vurdering handler om vurderingen som skjer underveis i arbeidet, også kalt underveisvurdering (Fjørtoft & Sandvik, 2021, s.28). Den formative vurderingen handler mye om tilbakemeldinger, om det er tilbakemeldinger fra læreren eller medelever (Fjørtoft & Sandvik, 2021, s.28).

## 2.2. Motivasjon

Deci og Ryan forklarte hvordan en motivasjonsteori skal kunne være fullstendig, må den inneholde menneskers behov og de prosessene og strukturene som skal til for å nå disse behovene (Deci & Ryan, 1985, s.3). Motivasjon deles ofte i to, indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om at en gjør en handling for sin egen skyld, fordi en ønsker å lære mer (Deci & Ryan, 2002, s.42). Når en gjør handlingen for den iboende motivasjonen og fordi personen har en interesse for det den gjør og helt uten ytre påvirkninger, gjøres handlingen av den indre motivasjon (Deci et al., 1991, s.328). Indre motivasjon kan også handle om den gode følelsen av å oppnå noe, for eksempel å lage noe man er fornøyd med selv (Deci & Ryan, 2002, s.42). Det er den indre motivasjonen som ønskes i skolen, da dette fremmer læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.151). Den ytre motivasjonen handler om den ytre påvirkningen som gjør at du utfører en handling. Den gjøres da ikke på grunn av en indre interesse, men fordi det er noe utenfra som får deg til å gjøre det (Deci et al., 1991, s.328). Miljøet og tilretteleggingen som skjer i skolen har en innvirkning på motivasjonen til elevene.

På denne måten kan motivasjonen påvirkes utenfra (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s.72). Selv om ytre motivasjon er sett på som det motsatte av indre motivasjon, og støtter ikke under selvbestemmelse, er det i nyere forskning funnet at noen typer ytre motivasjon kan representere mer selvbestemmelse enn andre. Disse typene for ytre motivasjon er *ekstern regulering*, *introjeksjons regulering*, *identifisert regulering* og *integrert regulering* (Deci et al., 1991, s.328). Ekstern er lengst unna selvbestemmelse og handler kort om motivasjon basert på belønning eller straff, dette er den typiske ytre motivasjonen. Introjeksjon handler om at regler, krav eller lovet belønning fører en elev til å utføre handlingen, samtidig gjør eleven handlingen for å ikke føle på skyld (Deci et al., 1991, s.329; Deci & Ryan, 2002, s.42). Neste er identifisert regulering er mer frivillig og omhandler at en elev gjør en handling for det vil lønne de med bedre karakter eller forbedre de i faget. Siste formen er integrert, som er nærmest selvbestemmelse av alle ytre motivasjonene. Den omhandler at en elev gjør en aktivitet fordi de selv synes det er viktig og med et bra resultat (Deci et al., 1991, s.330; Deci & Ryan, 2002, s.43).

### *2.2.1. Deci og Ryans motivasjonsteori*

*Selvbestemmelsesteorien* handler om at mennesker har minst tre psykologiske behov. De tre er spesifikt behov for *kompetanse*, *autonomi* og *tilhørighet*. Når en person innehar alle disse tre behovene, vil det føre til optimal utvikling og funksjon (Deci & Ryan, 2011, s.417). Selvbestemmelse handler om at en elev utfører en handling fordi det oppleves som frivillig eller er basert på egne interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.149). Dersom en elev blir påvirket av ytre kontroll reduseres selvbestemmelses følelsen, da det ikke er basert på indre kontroll. Noe som videre reduserer den indre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.149). En lærer kan se elevenes motivasjon ut fra å observere atferd. Denne observasjonen vil ikke nødvendigvis stemme overens med elevens faktiske motivasjon. Dette fordi atferden også influeres av andre forhold enn bare motivasjon, som for eksempel straff eller belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.139). Elever som ikke får til oppgaver de blir presentert for kan fort miste motivasjonen og engasjementet faller vekk. Dette kan igjen påvirke det sosiale arbeidet elevene jobber med på skolen (Jordet, 2020, s.19).

### *2.2.2. Autonomi*

Det første behovet i motivasjonsteorien er autonomi. Autonomi handler om *selvinitiativ* og *regulering* av handlinger. Det er viktig at autonome beslutninger gjøres basert på eget ønske

eller at det støtter opp mot individets interesser og verdier (Ryan & Deci, 2017, s.10). Mange kan føle seg kontrollerte av ytre påvirkningene eller ytre belønningene, dette kan føre motivasjonen fra indre til ytre og elevene kan føle et mindre eierskap til oppførselen eller at den ikke kommer fra egen interesse eller egen lyst (Deci & Ryan, 2000, s.233). Det viser til om en elevene utfører en aktivitet eller at oppførselen er på bakgrunn av egen vilje, vil det øke den indre motivasjonen. Belønninger og trusler kan trekke ned autonomien til eleven og dette kan føre til redusert motivasjon. På den andre siden kan det å gi elevene valg eller å anerkjenne elevenes følelse av initiativ, gi en økt følelse av autonomi (Deci & Ryan, 2000, s.234). Om en elev kan ta egne valg og får en følelse av anerkjennelse fra læreren, vil det støtte autonomien og den indre motivasjonen til elevene (Deci & Ryan, 2000, s.234).

### *2.2.3. Kompetanse*

Kompetanse handler om hvordan man oppnår ulike resultater og om effektiviteten i utførelsen av handlingen (Deci & Ryan, 2002, s.7). Samtidig er det viktig for å oppnå kompetanse, at undervisningen er tilpasset hver enkelt elev (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.153). Kompetansen kan lett avta, dersom en oppgave eksempelvis er for vanskelig, om man får gjentagende negative tilbakemeldinger eller om følelsen av mestring eller effektiviteten går ned (Ryan & Deci, 2017, s.11). Dermed er det viktig at oppgavene er tilpasset elevens forutsetninger og ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.153). For at elever skal føle på kompetanse vil de i mange tilfeller søke etter oppgaver som passer under dens kapasitet (Deci & Ryan, 2002, s.7). Ved at en elev føler at de gjør en handling effektivt eller riktig styrker dette behovet (Ryan & Deci, 2017, s.11). Når elever får positive tilbakemeldinger vil dette fremme behovet for kompetanse, dermed vil det føre til større grad av indre motivasjon. Om de derimot får negative tilbakemeldinger vil ikke dette føre til lik grad indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s.234). Om elever opplever at aktiviteten eller oppgaven er for vanskelig for deres mulighet, vil dette føre til at følelsen av kompetanse avtar (Ryan & Deci, 2017, s.11).

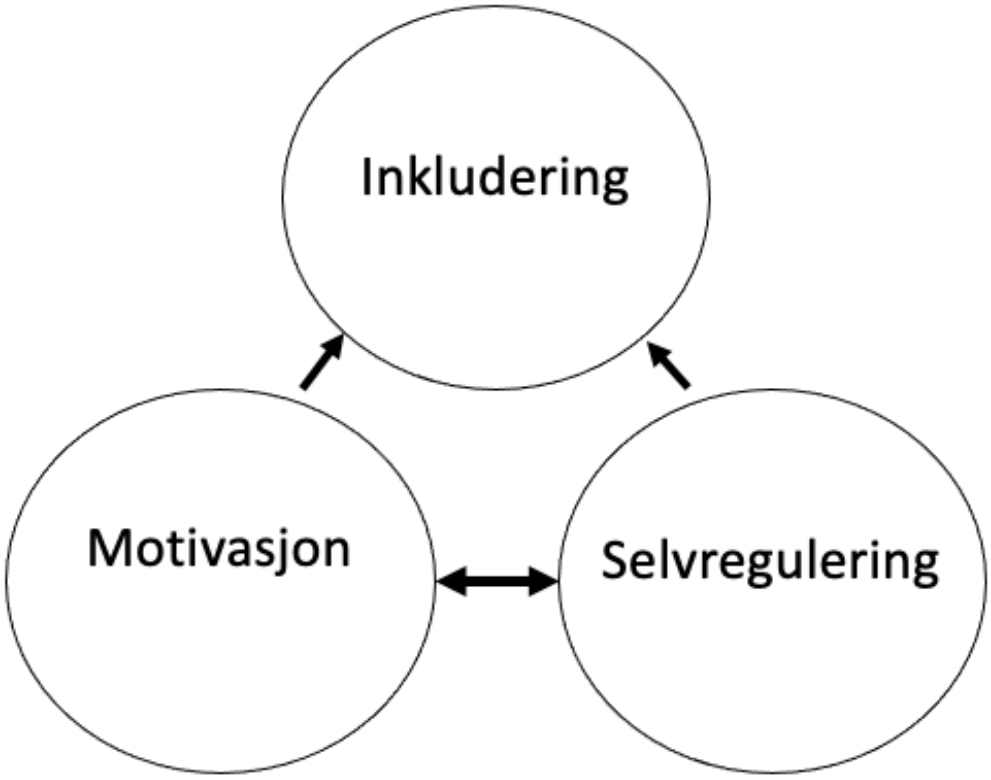
### *2.2.4. Tilhørighet*

Tilhørighet omhandler tilknytning til andre mennesker i det sosiale miljøet. Målet er at denne tilknytningen skal være trygg. I tillegg til denne følelsen, er det viktig med følelsen av å kunne bidra med noe til fellesskapet (Ryan & Deci, 2017, s.11). Tilhørighet er med på å opprettholde den indre motivasjonen. Indre motivasjon kan øke om en elev føler en trygg tilhørighet i for eksempel klassen (Deci & Ryan, 2002, s.7). Det at elevene føler seg trygge i

læringsfellesskapet vil ikke alene føre til en økt indre motivasjon, men det kan bidra godt som et bakteppe til autonomi og kompetanse (Deci & Ryan, 2000, s.235). Varme og støttende lærere kan også bidra til elevers indre motivasjon og følelse av tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s.235).

## 2.3. Oppsummering av studiens teoretiske rammeverk

Dette kapittelet handlet om det teoretiske grunnlaget. Begrepene selvregulering og motivasjon er beskrevet med bakgrunn av ulike teorier. Begrepet inkludering ble beskrevet i innledning på bakgrunn i at dette er et hovedbegrep i problemstillingen. Figuren under er utviklet basert på forskningsspørsmålene og det teoretiske rammeverket. Den blir trukket frem igjen i diskusjonskapittelet. Den viser koblingen mellom begrepene inkludering, selvregulering og motivasjon. Ved at inkludering er hovedbegrepet og hvordan selvregulering og motivasjon kan trekkes inn og påvirke inkluderingen.




*Figur 1: Begrepene motivasjon og selvregulering vises opp mot inkluderingsbegrepet*

Selvregulering og motivasjon er to begreper i oppgaven som er likestilte og kan påvirke hverandre. Dette er fremstilt i tabellen under. Denne tabellen sammenfatter motivasjon og selvregulering som det er beskrevet over i teorikapittelet. Denne tabellen kommer jeg tilbake til i analysekapittelet.

| *Motivasjon* | *Selvregulering* |
|---|---|
| Autonomi | Forarbeid |
| Tilhørighet | Handling |
| Kompetanse | Refleksjon |

*Tabell 1: Begrepene motivasjon og selvregulering med følgende underbegreper.*

# 3. Metode

Dette kapittelet skal gjøre rede for den metodiske tilnærmingen i masteroppgaven. Da vil datainnsamling, analysestrategi, validitet, reliabilitet og forskningsetikk bli presentert. Aller først kommer den vitenskapsteoretiske tilnærmingen.

## 3.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

Denne masteroppgaven har en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikk brukes når en skal tolke og forstå en persons opplevelser om et fenomen (Westlund, 2019, s.72). Denne oppgaven søker etter å forstå, samtidig som å tolke lærerens opplevelser av inkludering ved bruk av selvregulering og motivasjon. Grunnen til at hermeneutikk er mye brukt i skoleforskning, er fordi den ønsker å formidle opplevelser (Westlund, 2019, s.72). Det er viktig at jeg forstår hva intervjuene sier og finner meningen med intervjuene (Westlund, 2019, s.73; Thagaard, 2018, s.37). Basert på Thagaard (2018) sin tolkning når det gjelder hermeneutikken, så finnes det ingen egentlig sannhet, og at tolkningen av fenomenet skjer på flere nivåer (s.37). Dette er et viktig poeng å trekke videre, da denne oppgaven ikke ønsker å finne en sannhet, men heller fremme forståelse for inkludering. Under hermeneutikk har vi også det som kalles *hermeneutisk sirkel* (Kvale & Brinkmann, 2018, s.237). Du kan få en ny tolkning hver gang du ser på noe, fordi du kan oppdage nye ting. Disse delene settes så sammen til en helhet, og disse sirklene åpner da opp for en dypere forståelse (Kvale & Brinkmann, 2018, s.237).

Fenomenologisk tilnærming i en kvalitativ metode handler om at intervjueren skal kunne se og forstå den subjektive opplevelsen til informanten. I denne masteroppgaven undersøkes lærerens subjektive forståelse av inkludering, selvregulering og motivasjon. Et sentralt aspekt er å prøve å forstå informantenes erfaringer (Thagaard, 2018, s.36). Fenomenologi brukes ofte i overgang fra empiri til teori. Dette fordi fenomenologien får frem essensen fra det utforskende fenomenet (Szklarski, 2019, s.148). Denne masteroppgaven har både en deduktiv og induktiv tilnærming, noe som blir mer utdypet i kapittel 3.4. Dette medfører at intervjuguiden er bygget på teori, mens empirien blir lest mer induktivt. Av denne grunnen blir fenomenologisk tilnærming benyttet, sammen med hermeneutisk tilnærming.

## 3.2. Datasamling

Dette delkapittelet handler om hvordan empirien er samlet inn. Her beskriver jeg kvalitativt forskningsintervju. Videre blir det beskrevet hvordan informanter er valgt og hvordan selve datainnsamlingen ble gjennomført.

### *3.2.1. Kvalitativt forskningsintervju*

I denne masteroppgaven er det brukt en kvalitativ metode, ved bruk av intervju. Dette er på bakgrunn av at oppgaven ønsker å utforske læreres tanker og refleksjoner knyttet til inkludering i klasserommet. For å få til dette må lærerne selv fortelle. Under samtalene kunne jeg lettere forstå informantene, hvor de fikk formidlet sine meninger, tanker, sine forståelser og egne opplevelser (Johannessen et al., 2016, s.145; Thagaard, 2018, s.12). Det er i den strukturerte samtalen hvor kunnskapen skapes (Postholm & Jacobsen, 2018, s.117). Intervjuene fokuserte på lærerens kunnskap og det de formidler til intervjueren. Det kvalitative intervjuet søker etter informantens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2018, s.42). Denne oppgaven brukte et semi-strukturert intervju. Intervjuguiden ble ikke brukt kronologisk, men som et utgangspunkt. Under intervjuene hoppet jeg frem og tilbake i intervjuguiden i henhold til hvordan samtalen foregikk. Noe som førte til at intervjuene ble mer en samtale enn en utspørring (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121; Johannessen et al., 2016, s.148).

Strukturen på de kvalitative intervjuene startet med at jeg stilte spørsmål, etterfulgt av informantene sine svar. Dette er fordi jeg ønsket å høre og forstå informantenes tanker og perspektiver, dermed lot jeg de styre mye av samtalen (Johannessen et al., 2016, s.145). Før intervjuene ble gjennomført laget jeg en intervjuguide (vedlegg 1). Denne intervjuguiden var grunnlaget for intervjuene som ble gjennomført. Som beskrevet tidligere ble det brukt et semi-strukturert intervju. Dette betyr at intervjuguiden var grunnlaget for intervjuene. Underveis i intervjuene fulgte jeg opp med spørsmål som fylte ut informantenes utsagn. På denne måten var ingen av intervjuene helt like, noe som også viste bredden av kunnskap man kan få av temaet inkludering. Intervjuguiden ble utført i tråd med en deduktiv tilnærming, ved at studiens teoretiske rammeverk, forkunnskaper og studiens formål lå til grunn (Thagaard, 2018, s.95). Intervjuguiden inneholdt ulike hovedtemaer og undertemaer, eksempelvis inneholdt hovedtemaet læringsfellesskap. Etterfulgt kom det undertemaer, eksempelvis deltakelse, lærerens beskrivelse og egne erfaringer rundt undervisningssituasjoner. Til slutt

kom spørsmålene til disse temaene, for eksempel “hva legger du i begrepet læringsfellesskap?” og “kan du fortelle hvordan dere legger vekt på elevenes deltakelse i klasseromsundervisning?”. Intervjuguiden inneholdt refleksjonsspørsmål for å trekke frem lærerens tanker (Tjora, 2017, s.146). Spørsmålene til intervjuguiden ble i samråd med veileder endret og omformulert, slik at informantene skulle ha muligheten til å fortelle mest mulig. På bakgrunn av intervjuets semi-struktur, stilte jeg spørsmål fra intervjuguiden, men det ble i tillegg stilt oppfølgingsspørsmål for å utfylle interessante temaer underveis (Tjora, 2017, s.158; Postholm & Jacobsen, 2018, s.122). Da var heller ikke rekkefølgen viktig (Johannessen et al., 2016, s.149). Etter første intervju gjorde jeg ikke noen store endringer i intervjuguiden. Noen tilleggsspørsmål ble skrevet på i margen, om de var relevante til neste intervju (Tjora, 2017, s.158). Avslutningsvis fikk informantene muligheten til å fortelle det de hadde behov for. Dette gjorde jeg fordi informantene kan sitte inne med mange interessante tanker og meninger som ikke kom frem i intervjuet (Tjora, 2017, s.146).

### *3.2.2. Rekruttering av informanter*

Informantene til denne studien ble valgt på bakgrunn av relevans for problemstillingen og tematikken (Tjora, 2017, s.130). Alle informantene, som her er lærere og spesialpedagogisk koordinator, hadde kjennskap til inkludering, selvregulering og motivasjon. Mailadressene ble gitt av rektorer og en bekjent med tillatelse av deltakerne. Rektorene og den bekjente fikk noen kriterier fra meg om at informantene måtte være utdannet lærere, ha erfaring som lærer og hadde jobbet med temaene inkludering, selvregulering og motivasjon. Fem deltakere ble kontaktet via e-post hvor de fikk spørsmål om deltakelse. En møtte ikke opp og dermed ble det fire informanter. Utvalget av lærere ble gjort på tre ulike ungdomsskoler i to ulike kommuner. Deltakerne fikk en kort beskrivelse av studien og samtykkeskjema ble delt ut (vedlegg 2). Dette skjedde via e-post. Jeg valgte å skrive informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet på et og samme dokument, slik at informantene bare måtte forholde seg til det. I og med at informantene fikk dette på forhånd kunne de selv gå grundig gjennom samtykkeskjemaet før det aktuelle intervjuet. Tidspunktene ble avtalt per e-post. En informant viste seg å jobbe som spesialpedagogisk koordinator på skolen, men hadde jobbet mange år som lærer tidligere. Etter en samtale med veileder ble vi enige om at denne informanten kunne være relevant mot oppgaven, selv om informanten jobber som spesialpedagogisk koordinator. På bakgrunn av dette består informantene av tre lærere og én spesialpedagogisk koordinator.

### *3.2.3. Gjennomføring og etterarbeid av datainnsamling*

I forkant av intervjuene sendte jeg inn en søknad til norsk senter for forskningsdata (Vedlegg 3). Etter godkjenning fra norsk senter for forskningsdata (NSD), avtalte jeg tid med informantene og intervjuene ble satt i gang. Intervjuene ble gjennomført relativt tidlig i masterskrivingen. Intervjuene ble gjennomført på den aktuelle deltakerens arbeidsplass. Dette for at det skulle både være tryggere for læreren og mer lettvint (Tjora, 2017, s.121). Informantene hadde på forhånd holdt av grupperom som intervjuene ble gjennomført i. To av informantene hadde grupperom ved lærerværelset, mens to av informantene hadde grupperom ved siden av klasserom. På denne måten var det to intervjuer med noen forstyrrelser utenfra, men ingen forstyrrelser som påvirker intervjuene i stor grad. Før jeg startet intervjuene fikk informantene igjen samtykkeskjemaet, slik at de kunne skrive under på det. Der stod det spesifikt om de godkjente at det ble gjort lydopptak av intervjuet, dette er viktig å gjøre i forkant (Tjora, 2017, s.166). Intervjuene startet ved at jeg åpnet samtalen med en kort beskrivelse av intervjuguiden og hovedtemaene. For å få med hva informantene sa underveis brukte jeg diktafon og appen *diktafon* på telefonen. På denne måten kunne jeg fokusere på flyten og kommunikasjonen i samtalen (Tjora, 2017, s.166). Appen som ble brukt er koblet til et skjema fra Universitetet i Oslo. Dette nettskjemaet er låst, hvor kun jeg som intervjuer har tilgang. Jeg brukte to ulike opptakere for at det skulle være en backup om en av de endte opp med å ikke fungere. I etterkant av intervjuet transkriberte jeg alle fire intervjuene. Denne prosessen beskriver jeg mer detaljert i kapittel 3.3.2. Under transkriberingen la jeg intervjuene over på en ekstern minnebrikke, slik at de var tilgjengelige under transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2018, s.205). Alt på båndopptakeren ble slettet før den ble levert tilbake.

## 3.3. Analysestrategi

For å analysere dataen i denne masteroppgaven ble det brukt en tematisk innholdsanalyse. Braun og Clarke (2006) mener at tematisk innholdsanalyse er den analysemetoden alle burde lære seg først, dette på bakgrunn av at det er en veldig grunnleggende analysemetode som andre metoder kan bygge videre på (s.78). Braun og Clarke (2006) har i sin beskrivelse av tematisk analyse seks faser man skal analysere i. Disse er: 1) *å bli kjent med dataen*, 2) *generell koding*, 3) *søke etter temaer*, 4) *gjennomgang av temaene*, 5) *definere og navngi temaene* og 6) *skrive rapporten* (s.87). Fasene kommer jeg tilbake til i delkapittel 3.3.2.

### *3.3.1. Deduktiv og induktiv tilnærming*

I denne masteroppgaven brukte jeg en blanding av deduktiv og induktiv tilnærming. Deduktiv tilnærming er en lukket tilnærming, som vil si at jeg gikk fra en problemstilling, til å finne det teoretiske grunnlaget og deretter samle inn data (Postholm & Jacobsen, 2018, s.101). Jeg brukte altså den deduktive tilnærmingen i starten, ved at jeg først laget problemstillingen, før jeg fant teori opp mot de tre begrepene inkludering, selvregulering og motivasjon. Av teorien utarbeidet jeg en intervjuguide som jeg brukte i intervjuene. Induktiv tilnærming handlet derimot om å gå motsatt vei. Dette er en mer åpen tilnærming hvor jeg lot dataen styre teorien som ble presentert (Postholm & Jacobsen, 2018, s.101). Mønstrene i empirien hjalp meg å finne annen relevant teori (Thagaard, 2018, s.172). Jeg prøvde å ta utgangspunkt i empirien, for å se om det var annet relevant som kom frem i intervjuene som jeg skulle presentert i teorien. I tillegg så jeg om det som allerede var skrevet i teoridelen kunne brukes inn i analysen og diskusjonen av empirien.

### *3.3.2. Fase 1: Transkribere og bli kjent med dataen*

Den første fasen handler om å bli kjent med dataen. Jeg valgte å transkribere intervjuene, og dette var en god måte å bli kjent med dataen på. Intervjuene ble transkribert kort tid etter, slik at intervjuet skulle være ferske i minnet. På denne måten kom relevante utsagn tydeligere frem. Etter dette er det viktig å gå gjennom datamaterialet opp til flere ganger. Både transkribering og gjennomlesing tok mye tid, men var fine måter å forberede meg til neste fase på (Braun & Clarke, 2006, s.87). Transkriberingene ble gjort så detaljerte som mulig, men jeg endret noen steder (Tjora, 2017, s.174). Det som ble endret beskriver jeg i kapittel 3.4.1. Jeg merket meg noen koder ved transkribering og gjennomlesing, som jeg tok med videre til neste fase (Jf. Braun & Clarke, 2006, s.87).

### *3.3.3. Fase 2: Generell koding*

Kodingen ble gjennomført ved at jeg gikk gjennom datamaterialet igjen, da for å lete etter koder som gjentok seg eller som var relevante (Braun & Clarke, 2006, s.88). Kodingen kan utføres på mange måter, hvor jeg valgte å printe ut alle transkripsjonene og markere alle kodene med ulike farger. Resultatet ble tjue koder som jeg samlet til fire temaer. Disse viser jeg i neste delkapittel. I tillegg til å fargekode, skrev jeg også ned noen notater til meg selv, og streket under setninger som jeg ville ha med inn i analysen (Braun & Clarke, 2006, s.89). Jeg

benyttet meg av Johannessen et al. (2018) sitt tips om å dele dataen inn i to kategorier, hvor den ene bestod av det som var relevant for kodingen og den andre inneholdt det som potensielt kunne bli relevant. Denne oppdelingen gjorde prosessen med koding noe enklere, selv på tross av dette var det nødvendig å lese gjennom hele transkriberingen (s.287). Etter at jeg hadde kodet ferdig, tegnet jeg tankekart med alle kodene og noen tips til temaer (Castleberry & Nolen, 2018, s.809).

### *3.3.4. Fase 3: Søke etter temaer*

Denne fasen handler om å samle alle kodene som kom frem i forrige fase, og sortere dem i ulike temaer (Braun & Clarke, 2006, s.89). Koder og temaer er ulike, ved at temaer ofte er bredere, og temaene er tolkningsbaserte (Braun & Clarke, 2006, s.88). Temaene jeg fant var relevante opp mot problemstillingen (Castleberry & Nolen, 2018, s.809). Det jeg opplevde som vanskelig i starten var å finne hvilke koder som tilhørte ulike temaer, og finne kriterier for hva temaene og undertemaene skulle inneholde (Johannessen et al., 2018, s.295). Videre analyserte jeg kodene fra forrige fase, og kategoriserte dem i temaer som passet. Jeg fant det hjelpsomt å benytte med av tankekartet fra fase to (Braun & Clarke, 2006, s.89). Jeg synes visualisering gjorde det enklere å finne fellestrekk mellom kodene. Noen koder ble hovedtemaer, de kan bli satt som undertemaer eller noen er ikke relevante i det hele tatt, dette gjorde arbeidet tidkrevende. Jeg samlet alt og analyserte, til slutt satt jeg med hovedtemaer, undertemaer og tilhørende koder (Braun & Clarke, 2006, s.90). Jeg synes tematisk analyse var noe krevende i starten fordi mye var opp til dømmekraft min. Slik som temaene i oppgaven, hvor jeg stilte meg selv spørsmålene “hvor ofte skal noe komme opp for at det er et tema?”, “har ikke hyppigheten på temaene noe å si?”. Det er ingen bestemt prosentandel eller regler for dette, det var rett og slett opp til meg å se hva som var relevant nok til å bli sett på som et tema (Braun & Clarke, 2006, s.82). Jeg brukte først og fremst tankekartet fra forrige fase, hvor jeg så skrev inn alle kodene, og finne temaer til de ulike kodene. Her er en fremstilling av de kodene jeg fant mest relevante og deres tilhørende temaer.

| *Koder* | *Temaer* |
|---|---|
| Trygghet | Klassemiljø |
| Lov å feile | |
| Prøve og feile | |
| Sosial kompetanse | |
| Egne følelser | |
| Læringsorientert | |
| Klassesamtalen | |
| Elevens stemme | Elevmedvirkning |
| Elevsamtalen | |
| Lærerens rolle | |
| Interesse | |
| Egne verktøy | |
| Deltakelse | |
| Egenvurdering | |
| Formativ vurdering | Indre/ytre motivasjon |
| Relatere | |
| Mestring | |
| Prestasjonsorientert | |
| Karakter | |

*Tabell 2: Kodene som ble funnet, og tilhørende temaer.*

### *3.3.5. Fase 4: Gjennomgang av temaene*

Fase fire handler om å gå over alle temaer, undertemaer og dataen som tilhører disse temaene. På denne måten fant jeg ut om temaene passet og om dataen under disse var på riktig sted. Ikke alle temaene som ble skrevet i fase tre var relevante, da måtte jeg endre på disse (Braun & Clarke, 2006, s.91). Under denne fasen leste jeg først over alle kodingene og konteksten til disse. Da var det viktig for meg å tenke over om de passet under det temaet eller om de var relevante i det hele tatt. Neste jeg gjorde var å lese gjennom hele datasettet. Dette for å sette temaene i sammenheng med datasettet, da for å se om alle passer og eventuelt om man finner noe nytt (Braun & Clarke, 2006, s.91). Braun og Clarke (2006) skriver at dersom man finner noe nytt i datasettet, kan det hende man må kode på nytt. Da poengterer de at det er viktig at man ikke fortsetter med dette i evigheter, ett sted må man sette stopp for ny koding (s.92). Etter at jeg leste over, passet kodene og temaene og jeg slapp dermed å finne nye koder slik som Braun og Clarke (2006) skrev om (s.92). Kategoriseringen og gjennomgang av disse var en periode med prøving og feiling, ved at temaer ikke passet, kodingen eller dataen passet ikke, og jeg hadde rett og slett for mange temaer etter hvert. Derfor måtte jeg gjøre prosessen flere ganger (Johannessen et al., 2018, s.299).

### *3.3.6. Fase 5: Definere og navngi temaene*

Den nest siste fasen handler om å definere alle temaene. Dette gjorde jeg ved å se på hvert tema for seg selv, og skrev en kort beskrivelse av alle temaene. Denne beskrivelsen inneholdt hva dataen i de temaene fanget opp. Det var da viktig at jeg ikke skrev det som allerede stod der, men at jeg heller beskrev generelt hva som var viktig og hvorfor det var viktig (Braun & Clarke, 2006, s.92). Temaene jeg valgte skulle samsvare med problemstillingen. Her så jeg også om noen av temaene overlappet hverandre, altså om de var for like (Braun & Clarke, 2006, s.92). På denne måten fikk jeg litt færre temaer. Mot slutten tenkte jeg over navn jeg ville bruke i analysen, som kort beskrev temaene (Braun & Clarke, 2006, s.93).

### *3.3.7. Fase 6: Skrive rapporten*

I denne fasen ble resultatene fremstilt i oppgaven. Det var viktig at jeg trakk frem funnene fra analysen, og at jeg hadde gode beskrivelser på hvordan funnene var relevante opp mot problemstillingen (Johannessen et al., 2018, s.301). Det var viktig at det ble en sammenheng mellom datainnsamlingen og analysen (Braun & Clarke, 2006, s.93). Jeg beskrev ikke alle

funn, men noen utvalgte utsagn. Dette valgte jeg fordi Johannessen et al. (2018) poengterer det er viktig å illustrere viktige setninger eller utsagn av funnene i analysen (s.303).

## 3.4. Validitet og reliabilitet

Da jeg vurderte om studien var troverdig og gyldig, brukte jeg begrepene reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2018, s.275). Disse to begrepene er sentrale innen kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s.231). Videre vil disse begrepene beskrives og trekkes inn i denne masteroppgaven.

### *3.4.1. Reliabilitet*

Reliabilitet defineres som hvilke slutninger en kan ta på bakgrunn av funnene til oppgaven. Et spørsmål jeg stilte meg var om andre som ville undersøke det samme, ville komme frem til den samme slutningen som jeg har gjort i oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223). Reliabilitet omhandler også oppgavens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2018, s.376). Tjora (2017) kaller dette oppgavens indre logikk, med det mener han den sammenhengen som er i hele oppgaven (s.231). Ved bruk av både induktiv og deduktiv tilnærming henger teori og empiri tydelig samme. Noe teori var allerede brukt i sammenheng med intervjuguiden, mens annen teori kom tydelig frem basert på empirien. Innenfor kvalitativ forskning vil ikke en fullstendig nøytralitet være mulig, dermed er det viktig å beskrive eget engasjement og egen posisjon i oppgaven, og eventuelt om hvordan dette kan påvirke oppgaven (Tjora, 2017, s.235). Samtidig som jeg bruker egne erfaringer og kunnskap inn i masteroppgaven, må dette også forklares opp mot analysen og diskusjonen (Tjora, 2017, s.235). Jeg viser til litteratur som er brukt og bruker ikke mye av mine egne meninger, når egne meninger kommer frem er dette spesifisert.

Min posisjon i denne oppgaven startet veldig undrende. Jeg skriver om et tema jeg har interessert meg for, men som jeg ikke hadde mange formeninger om. Forholdet til informantene i denne masteroppgaven har vært veldig distansert. Med det mener jeg at jeg ikke hadde noen forhold til noen av informantene i forkant. Alle var like ukjente for meg, noe jeg mener er positivt. Det var ingen spenninger under intervjuene, og alle informantene hadde samme utgangspunkt. Tjora (2017) hevder at direkte sitater fra intervjuene vil styrke reliabiliteten til oppgaven (s.237). Sitatene er kun et utvalg, og vil bli beskrevet underveis i resultatene.

Under transkriberingen kom jeg over elementer som var viktige å reflektere over med tanke på reliabilitet, eksempelvis hvor detaljert transkriberingen skulle være og om noe eventuelt skulle endres på. Noen vil kanskje transkribere mer ordrett enn andre, og dette kan påvirke den overordnede sammenhengen i teksten. Transkriberingen i denne masteroppgaven ble gjort så ordrett som mulig. Ved analysering ble det vanskelig å lese gjennom grunnet mange småord som ødela setninger og lite komma og punktum. Av denne grunnen ble det gjort små endringer i transkriberingen. Da er det snakk om at det ble fjernet "eh" mange steder. Der hvor informanten stammet litt ble det ekstra fjernet "det det" ble til "det". Dette ble gjort for at det skulle være enklere å lese gjennom, og at de direkte sitatene skulle gi mening. Et annet element som kommer opp er fortolkningen av transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2018, s.211). Noe ble sensurert underveis, som kommunenavn eller skolenavn. Jeg merket meg noen koder ved transkribering og gjennomlesing, som jeg tok med videre til neste fase (Jf. Braun & Clarke, 2006, s.87). Et annet viktig element jeg måtte tenke over når det gjaldt transkribering var om det jeg hadde gjort kom tydelig nok frem til leseren. Da kom jeg inn på om oppgaven var transparent, slik at andre som skulle ønske å følge opp oppgaven eller undersøke det samme kan se hva som er gjort gjennom hele prosessen (Thagaard, 2018, s.188). Det å være transparent er noe som har blitt lagt mye vekt på, og som ikke bare må følges i transkribering som jeg beskrev over, men også i analysemetoden og forskningsstrategien (Thagaard, 2018, s.188).

### *3.4.2. Validitet*

Validitet handler om funnene svarer på det oppgaven spør om (Tjora, 2017, s.232). Postholm og Jacobsen (2018) deler validitet inn i indre og ytre. Indre validitet handler om funnene eller konklusjonene man trekker stemmer overens med det man ønsker å undersøke. Den ytre handler om oppgaven er overførbar (s.223). Teoretisk transparent er viktig for å forsterke validiteten. Da snakker jeg om at jeg beskriver godt nok det teoretiske ståstedet til masteroppgaven, og forklare konklusjonene og tolkningene jeg kom frem til med bakgrunn av det teoretiske grunnlaget på en god måte (Thagaard, 2018, s.189). Validiteten følger hele oppgaven. Fra temaet og planleggingen, til gjennomføringen og helt til transkriberingen og analysen (Kvale & Brinkmann, 2018, s.278). Validitet kan også handle om metoden til oppgaven er relevant for det som skal forskes på, her mener jeg individuelle intervjuer var

mest hensiktsmessig for å få lærerens opplevelser om inkludering (Kvale & Brinkmann, 2018, s.276).

Det å vurdere hva som er gyldig i transkriberte materialet er vanskelig, grunnen til dette er fordi det finnes ingen sann eller helt korrekt objektiv transkribering (Kvale & Brinkmann, 2018, s.212). Selv om det er vanskelig å vite hva som er helt rett, er det viktig å forklare godt hva jeg har gjort underveis for at andre kan se hva jeg valgte å ta med videre eller hva jeg valgte å fjerne.

## 3.5. Forskningsetikk

Gjennom masteroppgaven, kom jeg over etiske overveielser jeg måtte ta stilling til. Da jeg gjorde disse valgene, var det viktig at det ble gjort på bakgrunn av kvaliteten av oppgaven. Som tidligere nevnt i delkapittel 3.2.4 så søkte jeg til NSD før intervjuene. Når søknaden ble godkjent begynte jeg arbeidet med masteroppgaven. En kvalitativ forskning som bruker intervju, behøver større etisk forsvarlighet. Dette av flere grunner, blant annet av anonymitet, skolen eller enkeltpersonen skal ikke påvirkes på noen måte etter oppgaven og at informantene har gitt sitt samtykke (Tjora, 2017, s. 175).

Kontakten som skjer mellom intervjueren og informantene under et intervju kan få frem en rekke etiske dilemmaer blant annet å opprettholde anonymitet, tilliten og respekten (Tjora, 2017, s.46). Dette fordi relasjonen mellom intervjueren og intervjuobjektet kan bli nære (Thagaard, 2018, s.20). Jeg hadde relasjoner i baktanken underveis i intervjuene. Jeg hadde ingen kjennskap til informantene i forkant av intervjuene. På bakgrunn av det begynte relasjonen mellom meg som intervjuer og informantene i denne masteroppgaven ved planleggingen til intervjuene. Det ble utvekslet e-post i forkant for å avtale tid og for at informantene skulle få samtykkeskjema. Dette samtykkeskjemaet inneholdt blant annet presisering om at informantene til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet. At informantene vet dette er veldig viktig, og en måte å ta vare på informantene (Tjora, 2017, s.176). I etterkant av intervjuene ble det sendt e-post fra meg om jeg kunne ringe opp informantene om det var noen spørsmål jeg kom på i etterkant, da fikk jeg godkjenning fra alle og fikk sendt med telefonnummer.

Jeg var opptatt av tilliten og respekten mellom meg og informanten underveis i intervjuene og i etterkant. Dette fordi jeg anser det som viktig at informantene har tillit til meg som intervjuer, og at begge parter føler seg respektert (Tjora, 2017, s.46). Opptakene ble gjort på en sikker måte slik at informantenes rett til privatliv ble ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2018, s.213). Samtidig slettet jeg alle lydopptakene da oppgaven var ferdig (Kvale & Brinkmann, 2018, s.213). Grunnen til at det ikke slettes før er om det skulle vært behov for å høre på deler av eller hele intervjuer igjen er det viktig å bevare de til masteroppgaven leveres.

Alle informantenes anonymitet må bli opprettholdt gjennom hele oppgaven, og i etterkant (Tjora, 2017, s.175). Ved at ingen detaljer om informantene har blitt presentert, slik som skole, trinn og alder, vil informantenes anonymitet være ivaretatt. Etter alle intervjuene fikk informantene mulighet til å lese gjennom transkribering når den var ferdig. Det er viktig at informantene vet de har muligheten, i tilfelle det er noe de skulle ønsket å endre på eller slettet (Tjora, 2017, s.177). Alle lydopptakene ble gjennom hele masteroppgaven tatt vare på en datamaskin som var beskyttet med passord, som kun jeg som intervjuer kunne. Underveis i analysen fikk alle informantene fiktive navn. Informanten som er spesialpedagogisk koordinator fikk navnet Siv, slik at det skal være enkelt å skille fra de andre. Resterende lærere fikk navnene Liv, Lotte og Lone.

# 4. Resultater

Dette kapittelet presenterer det empiriske materialet som er skapt gjennom analysens sjette fase, *skrive rapporten* (Braun & Clarke, 2006, s.93). Gjennom resultatene dannes grunnlaget for oppgavens diskusjonsdel. Resultatene kommer fra et utvalg av informantenes utsagn. Analysen er bygget opp av tre temaer fra metodekapittelet, 1) klassemiljø, 2) elevmedvirkning og 4) indre/ytre motivasjon som danner delkapitlene.

## 4.1. Klassemiljø

I dette delkapittelet vil informantenes uttalelse om *klassemiljø* bli presentert. Med klassemiljø menes det som skjer innad i klassen. Det kan være de sosiale relasjonene, og det kan handle om hvordan elevene arbeider og lærer sammen. Følgende underkapitler utdyper det informantene snakket om angående klassemiljø; trygghet, læringsorientert og klassesamtalen.

### *4.1.1. Trygghet*

Samtlige informanter trakk frem at klassemiljø er ulikt i alle klasser, men det er viktig at det er *trygt*. Trygghet ble fremmet når de fikk spørsmål angående læringsfellesskapet. Dette kom særlig frem i uttalelser fra Lotte og Liv. Lotte forklarte:

> At de sammen skal - eh - på en måte hjelpe hverandre da til å lære ting, jeg tenker jo at vi som lærer får jo en mer og mer en slags veilederrolle da (...) da tenker jeg at – eh - det er viktig da å ha ett, vi snakker om godt læringsfellesskap da, at dem er trygge på hverandre og kan stille hverandre spørsmål og å – eh - finne ut av ting sammen da. (...) Det har vi jo jobba veldig mye med det der et godt læringsfellesskap da eller vi har sagt læringsmiljø da til elevene og sånn da, men – eh - det er jo det å komme med positive kommentarer til hverandre da, støttende kommentarer.

Lotte trakk frem lærerens rolle som veileder og elevenes mulighet for deltakelse i et trygt klassemiljø. Slik jeg tolker Lotte sitt utsagn, ser lærerne viktigheten av tryggheten i klasserommet. Min forståelse er at de jobber aktivt med elevene om temaet, og på denne måten jobber de med klassemiljøet kontinuerlig. Dataen forstås slik at elevene trenger et trygt og godt klassemiljø for å kunne bidra og hjelpe hverandre. Elevene kan føle seg trygge nok til å stille spørsmål, til å få hjelp og hjelpe hverandre. Videre tolker jeg det som at læreren har en mer tilbaketrukken rolle. Dette kan gjøres ved at elevene kan stille læreren spørsmål, men det

er ikke læreren som styrer. På denne måten kan elevene ta større ansvar og jobbe sammen for å bygge et trygt klassemiljø. Liv snakket om viktigheten av trygghet slik:

> Så er det jo også sånne som tryggheten da i et klasserom vil jo påvirke hvor godt læringsfellesskap det er (...) og da er det jo den rollen læreren har som en sånn relasjons ... bygger da, lager - eh - et trygt og godt klasserom. (...) også kan det være litt sånn sosialt at klasserommet ikke er trygt nok kanskje – eh - sånn at man føler at man ikke kan delta sånn som en bør. Trygghet. Ja. Jeg tror det går på lite, lav mestringsfølelse og kanskje sånn psykisk utrygg eller sånn ja.

Liv fortalte her at tryggheten i klasserommet påvirker læringsfellesskapet. I dette utsagnet blir både lærerens rolle og elevenes deltakelse trukket frem. Ifølge Liv er lærerens rolle å bygge relasjoner. Min tolkning er at rollen som relasjonsbygger er knyttet til det å skape gode relasjoner med elevene, og relasjoner elevene seg imellom. Liv fortalte videre at læreren skal bygge et trygt og godt klassemiljø. Det må være et trygt klasserom i bunn for at elevene skal kunne delta, og dette kan så fører til mestring. Liv brukte også begrepet "psykisk utrygg". I hennes uttalelse kom det frem at det handler om elevenes følelse av trygghet, i motsetning til en fysisk trygghet. Ut fra utsagnene over tolker jeg det som at elevenes følelse av trygghet er viktig for klassemiljøet og lærerens rolle har en innvirkning på tryggheten og klassemiljøet. Videre tolker jeg det som at om en elev ikke føler seg psykisk trygg i klassemiljøet, vil det være vanskelig for eleven å delta i klasserommet. Jeg tolker dit hen at relasjonen læreren bygger med elevene, kan føre til et trygt klassemiljø. Det kan derfor tolkes som at relasjoner og trygghet er knyttet sammen. Én informant trakk inn samarbeid med foresatte for å bygge et tryggere klassemiljø. Slik forklarte Lotte hva de hadde gjort:

> Men det er på en måte vi har hatt veldig fokus på det, vi tok opp det med foreldre og da på foreldremøtet faktisk i høst, og hva dem liksom ta opp det hjemme da med barnet sitt, snakke med dem, altså hvordan bidrar du, hva kan du gjøre for at det skal være trygt og godt å gå i klassen ikke sant. Så det med gode, altså hyggelige kommentarer til hverandre kan jo bidra lysten da kanskje og da motivasjonen til å bidra.

Lotte sitt utsagn tolker jeg ved at foresatte kan spille en rolle inn på elevenes klassemiljø. Om trygghet og kommentarer blir tatt opp i hjemmet, er det min tolkning at dette kan føre til endringer i klassen. Ved siden av relasjonene mellom lærer og elev, påpeker Lotte at relasjonene mellom elevene også er essensiell. Ut fra utsagnet kan det tenkes at elevenes deltakelse blir påvirket av klassemiljøet. Min tolkning basert på utsagnene over er at lærere

ser viktigheten av trygghet i klasserommet, og hva det vil føre til. Samtidig tolker jeg at relasjoner er viktige for et trygt klassemiljø.

### *4.1.2. Sosial kompetanse*

Spesialpedagogisk koordinator Siv var den eneste informanten som fortalte om den *sosiale kompetansen* elevene skal lære i skolen. Siv forklarte det slik:

> Og det er veldig mye av det vi møter også, hvorfor skal vi lære det her og da kan du ikke si at vi skal lære det her fordi det står i kompetansemåla. Man må fokusere på en måte på hva er det vi lærer i en skole. Det er blant annet å stå i ting som er vanskelig, det er å takle medgang, motgang, toleranse, respekt, samarbeid og utholdenhet alle de tinga der.

Dette kan tolkes dit hen at det er viktig for lærere og andre ansatte i skolen å ikke kun legge vekt på elevers faglige læring, men også på den sosiale kompetansen elevene bør utvikle. Det at elevene kan se nytten i det de gjør ikke bare på grunn av det faglige de lærer, men også det rundt. Videre beskrev Siv en elev som ønsket å bli profesjonell fotballspiller. Hun beskrev hvordan man kan fremme læring og kunnskaper som elevene kan dra nytte av for å følge sine drømmer. Eksempler Siv trakk frem var blant annet "du skal lære å tolerere andre, du skal lære å respektere, en del av det er å respektere læreren din, det må du med trenere og andre spillere". Siv sin uttalelse kan tolkes ved at det å fremme den sosiale kompetansen til elevene er viktig. Elevene ønsker ofte å vite hvorfor de jobber med det de gjør, og slik som Siv bemerket så kan vi ikke alltid vise til kompetansemålene. Min tolkning er at den sosiale læringen er like viktig som det faglige elevene lærer. Det er mye elevene skal lære som ikke er direkte faglig, og på bakgrunn av utsagnet over tolker jeg dette som viktig å fremme til elevene.

Selv om det kun var en informant som trakk frem sosiale kompetansen, var det andre informanter som snakket om elevenes kompetanse til å regulere følelser. Siv forklarte det slik "Det tenker jeg at en elev er bevisst sine egne følelser, både hva som på en måte driver deg fremover og hva som stopper deg og at du har noen verktøy for hvordan du skal takle det.". Gjennom utsagnet kan det tolkes at Siv la vekt på selvregulering, og verktøy elever har for å kunne regulere følelsene sine. Samtidig sa Siv at å regulere følelsene sine også kan handle om å finne hva som får deg fremover og hva som gjør at du arbeider godt. Liv kom inn på elevenes følelse:

> Og det er jo en som er interessert en som er selvregulert når det gjelder sånn følelsesmessig så – eh - da tenker jeg på at dem er selvregulerte der og at dem kan ha tunge dager, men at det ikke går utover inventaret og andre mennesker, – eh - at dem er bevisste på egne følelser på en sånn balansert måte. At det går an å være lei seg, men og da vet man da har man verktøy til å få til å fikse det da.

Slik jeg forstår Liv her handler det å regulere følelsene mye om å kunne takle de dårlige dagene på en god måte. Ved å ha gode verktøy som Siv trakk frem, kan elever som har dårlige dager mestre de, slik at det ikke går utover lærere eller inventaret slik Liv nevnte og dermed heller ikke påvirke læringen i stor grad. Ut fra dette kan en tolke at Liv fokuserte mer på de dårlige dagene og at det er de dagene som oftest kan påvirke skoledagen eller skolearbeidet. På bakgrunn av utsagnene over tolker jeg sosial kompetanse og regulering av følelser som viktig i skolen, og disse elementene kan påvirke læringen.

### *4.1.3. Læringsorientert*

Da informantene snakket om trygghet, trakk de linjer til *læringsorientering*. Dette temaet handler om hvilket fokus klassen har på læring. Samtlige informanter beskrev læring i klasserommet, dermed er det her tatt med et utvalgt av sitatene. Lone forklarte hva hun mente var viktig i klassemiljøet:

> Jeg tenker jo det at vi, man har et klasserom ofte, eller hvert fall en ramme da som man kan kalle et sånt klasserom og det her med at alle sammen på måte føler seg som en del av det fellesskapet. (...) Og at læring i det på en måte rommet da, - eh - det er for dem også, altså det er for absolutt alle.

Lone snakket om læring i klasserommet, og at denne læringen skal være for alle elever. Slik jeg tolker Lone sitt utsagn er det viktig i et klasserom at alle føler seg som deltaker og som en del av fellesskapet, samtidig som at det er fokus på læringen. Ved at fokuset ligger på læringen tolker jeg som et læringsorientert klassemiljø, da er det samtidig viktig å tilpasse til hver enkelt elev. Spesialpedagogen Siv snakket mye om læringsorienterte miljøer:

> Altså det handler om på en måte at du, det handler om klassemiljøet – eh - det handler om at du skaper den, det jeg sa i stad med sånn mestringsorienterte, læringsorienterte miljøer hvor du, hvor det er lov å feile, det er å være sterk i forskjellige ting og svak til forskjellige ting. Men hvis du kommer inn i en klasse hvor det på en måte, Okey læreren har litt senka skuldre på det her, at det er mange måter å nå disse måla på, men vi og det viktigste her inne er at vi skal lære og det er lov å feile det er liksom på en måte mestringsorientert og læringsorientert. Da gjør det noe annet med miljøet.

Siv snakker om holdninger til læreren, og påvirkningen det har på elevenes miljøer. Slik jeg tolker utsagnet handler det mye om hva læreren formidler til elevene sine. Har læreren en læringsorientert holdning, hvor fokuset ligger på læringen, vil elevene få den samme holdningen. På bakgrunn av utsagnene over tolker jeg det som avgjørende for læringsmiljøet hvilken holdning læreren har fremfor elevene.

Videre snakker Siv om sammenhengen mellom mestringsorientert og læringsorientert. Ut fra sitatet er min tolkning at hvis læreren har fokus på å fremme læring, vil det føre til mer mestring hos elevene. Min tolkning er at om elevene har et trygt læringsmiljø og føler de kan prøve og feile sammen med medelever, kan dette føre til økt mestring. Samtidig forteller informanten om at elevene må føle at det er lov å feile. Dette kan vi knytte til trygghet i delkapittel 4.1.1. På bakgrunn av utsagnene over tolker jeg læring som et viktig punkt for lærerne, og at læring og mestring er tett knyttet. Lærerens rolle i læringen er viktig, og elevene må sammen med læreren jobbe for et læringsorientert klassemiljø.

Til slutt vil jeg trekke frem et utsagn fra Siv, «Hvis du ikke opplever mestring vil du aldri føle deg inkludert i et læringsfellesskap. Så det handler om at lærere må kjenne elevene og vite på en måte eh hva de trenger for å mestre.". Siv trakk frem at det er avgjørende for elever å føle mestring for å føle seg inkluderte i læringsfelleskapet. Videre snakket hun om at relasjonen mellom lærer og elev må være til stede for at elevene skal føle mestring. Slik jeg tolker det er det både avgjørende at læreren har gode relasjoner med elevene og kjenner til hva elevene trenger, samtidig som det er avgjørende for elevene å føle mestring. Da må læreren legge opp til at alle elever får muligheten til å føle mestring, noe som fører til et mer inkluderende læringsfellesskap. Her kan både lærerens rolle og læringsorientert klassemiljø poengteres.

### *4.1.4. Klassesamtalen*

*Klassesamtalen* handler om læringsfremmende samtaler som skjer i klasserommet. Det kan både være i plenum med alle, med kun lærer og elev eller med elevene sammen i grupper. Det er av den grunn mange ulike klassesamtaler. Klassesamtalen var noe som opptok informantene ulikt, og var dermed noe ikke alle kom innpå. Liv fortalte derimot mye om dette:

> Så er det jo det med klasse samtalen da. Den er - eh - det å få en dialog i klasserommet - eh - for det er jo den beste – eh - læringa eller ihvertfall følelsen av at noen har fått med seg noe det er jo når folk vil bidra, når elevene vil bidra og – eh - har noe å komme med.

I dette utsagnet forklarte Liv at samtalen hun har med hele klassen, er noe som kan få alle til å bidra i klasserommet. Dette var et virkemiddel hun likte å bruke for å fremme læring. Jeg tolker dette som den muntlige samtalen som læreren har kontinuerlig. Videre kan det tolkes at dette er en måte for elevene å uttale seg om sine meninger, tanker, eller å bruke det i fag for at elevene skal kunne bidra med noe faglig. Hun presiserte også at det kan ha med "følelsen av at noen har fått med seg noe". Slik dette kan tolkes er det ikke garantert at elever får mer læring ut av klassesamtalen, men at elevene kan føle at klassesamtalen er nyttig eller lærerik. Lotte kom med et utsagn om den muntlige samtalen hvor hennes samtale var knyttet til både muntlig med alle og i grupper.

> Jeg er jo veldig opptatt av at de skal bidra med sine kunnskap eller sine spørsmål eller tanker, og – eh - delta muntlig da først og fremst, og at vi får til en slags samtale da mellom, ikke bare fra meg til elevene, men også mellom meg og elevene, og gjerne også mellom elevene sammen også da fordi de sitter jo de har jo læringspartneren. Da er det er ofte gode faglige samtaler da på de mindre gruppene – eh - de første minuttene og så dabber det fort av, ikke sant. Men det ser jeg jo atte fungerer, men man må jo på en måte stoppe det før liksom de begynner å skli ut da.

Lotte snakket om elevenes muntlige bidrag og hvordan dette kan foregå på ulike arenaer i klasserommet. Hun trakk frem gruppesamtaler, hvor elevene sitter med en læringspartner og i plenum. Dette tolker jeg som en måte å få alle elever til å delta. Ved at elevene først kunne snakke sammen, deretter komme med sine bidrag i plenum kan få flere elever til å bidra. Min forståelse av dette er at det er en måte bygge opp elevenes læring, ved å ha en faglig samtale slik at alle har noen knagger å henge kunnskapen sin på. Lotte fortalte videre at gruppearbeid ikke alltid er det beste i lengden, etter hennes mening skjer læringen helt i starten. Slik jeg tolker dette utsagnet mener Lotte at gruppearbeidene ofte fungerer bra i starten, ved at elevene får mye faglig ut av gruppene, og etter hvert blir denne læringen mer og mer borte og det kan skli ut. Samtidig som Lotte fremmer at læringen skjer i starten av gruppearbeid, tolker jeg det som at hun ser nytten av å bruke gruppearbeid eller læringspartnere i undervisningen. Liv forklarte en ulempe som kan oppstå med klassesamtaler:

> Men veldig ofte, det da tar jeg meg sjølv i, å ha klassesamtale med to-tre elever og den er litt sånn, da er det ikke noe klassesamtale for det, i en travel hverdag så bare, ikke sant, fire-fem

> kan det være da, den som rekker opp hånden det er dem som – eh - som får ordet, men det er egentlig ikke så bra for da settes det sånne roller – eh - som ikke er så heldige.

Liv snakket om at en lærer kan ende opp med å ha klassesamtale kun med noen elever, ofte de som er veldig flinke muntlige. Liv påpekte at der ikke er heldig å havne i en slik samtale. Jeg tolker dette utsagnet slik at det er viktig å tenke over klassesamtalen, hvordan den fungerer, hvem som deltar og hvem som får læring ut av dette. Lotte beskrev tidligere at klassesamtalen er til for at elevene skal komme med sine kunnskaper eller ideer, da tolker jeg det som viktig at alle elever får muligheten til å delta.

## 4.2. Elevmedvirkning

*Elevmedvirkning* handler om elevenes medvirkning i det de gjør. Dette ble koblet til ulike utsagn fra informantene og var noe alle la stor vekt på. Følgende underkapitler utdyper informantenes uttalelser om elevmedvirkning; elevens stemme, deltakelse og egenvurdering.

### *4.2.1. Elevens stemme*

Samtlige informanter kom inn på temaet *elevens stemme*. En måte å fremme elevens stemme er ulike arbeidsmåter som gruppearbeid, elevmedvirkning og muntlig arbeid. Videre skal et utvalg av informantenes utsagn om elevens stemme fremmes og samtidig skal det kobles mot elevens interesse. Dette er slik Lotte beskrev det å fremme elevens stemme:

> De blir nok - eh - mer motivert, det tror jeg er helt naturlig, at man blir mer alle blir nok mer motiverte hvis de gjør noe de sjølv har fått liksom foreslå fordi det er noen man vil ikke sant. Så jeg tror nok, det gjelder for elevene og.

Lotte snakket om at det er en selvfølge at elevene blir mer motivert om de blir hørt. Dette er viktig i undervisningen slik at elevenes stemme blir hørt. På denne måten kan læreren bidra til å fremme motivasjonen. Ut fra utsagnet til Lotte er det usikkert om det er den indre eller den ytre motivasjonen som øker ved elevmedvirkning. Som vi kan se i et av Siv sine utsagn kommer det tydelig frem at det påvirker den indre motivasjonen, "(...) at hvis du føler at du har på en måte noen påvirkning og mulighet til å delta så blir du jo mer motivert og dermed er innsatsen din bedre". Det som skiller disse to utsagnene er at Siv hevder at når elevene får påvirke undervisningen øker det elevenes motivasjon, og dermed blir innsatsen deres bedre. Slik jeg tolker dette utsagnet er det den indre motivasjonen som øker innsatsen ved elevmedvirkning.

Det var flere informanter som kom inn på *interesse*. Det å fremme elevenes interesse for å øke motivasjon og deltakelse var noe flere snakket om. Slik forklarte Lone det:

> Ja så det er vel det når man på en måte treffer da. For det er klart det er noe i skolen som innimellom, algebra for eksempel er jo, det er jo veldig få som synes det er fantastisk, men når man holder på med ting som treffer dem og som vekker det der både nysgjerrigheten og engasjementet og sånn, da det det det synes jeg er morsomt.

Lone snakket om at det er viktig å finne det som treffer elevene, og på denne måten blir de mer nysgjerrige. På bakgrunn av utsagnet over er det viktig at læringen i skolen treffer elevene. Da vil de muligens bli mer engasjerte og nysgjerrige. Dette kan igjen føre til større deltakelse og økt motivasjon som beskrevet tidligere. Siv snakket om hvordan hun brukte elevenes interesse «Men det handler om at du kan jo snakke med elevene i forhold til liksom dette temaet skal vi ha, hva er interessant, hva vil dere lære mer om.». Ut fra Siv sitt utsagn starter de med temaer, hvor de så prøver å finne ut hva elevene syntes var interessant, og derfra jobber med temaet, dette kan videre føre til en større motivasjon til å jobbe med temaet. Ut fra de to utsagnene over vil det å fokusere på elevenes interesse fremme elevenes stemme og kan dermed øke elevenes motivasjon.

### *4.2.2. Elevsamtalen*

En måte for å fremme elevenes stemme er via *elevsamtalen.* I dette tilfelle handler det om samtalene læreren har med elevene. Samtlige informanter snakket om elevsamtalen på ulike måter. Flere trakk frem elevsamtalene som er planlagte, mens andre snakket om den kontinuerlige uformelle elevsamtalen i undervisningen eller en-til-en. Lotte var en av de som kom inn på bruken av elevsamtaler, da refereres det til de planlagt som elevene har rett på:

> Jeg snakker jo litt med dem i elevsamtalene da, det gjør jeg jo. Som jeg nevnte det der med om hvis de ikke har noe motivasjon, ja hva kan jeg gjøre annerledes, eller hva tenker du at vi kan gjøre med det. (...) Fordi jeg har jo spurt elevene i elevsamtaler og sånn ikke sant, og hvordan de liker å jobbe og hvordan de lærer best – eh - og de fleste sier faktisk, og det er litt sånn overraskende, men de fleste sier de liker det læreren først har litt sånn forelesning aktig da og så får de oppgaver som de skal jobbe med og da gjerne i gruppe da, ikke sant.

I dette utsagnet forklarte Lotte om hvordan hun bruker elevsamtalen både for å fremme motivasjon og læring. Jeg tolker det som at Lotte planlegger å trekke frem blant annet motivasjon og læring i elevsamtalene. På den måten får hun en tettere samtale med eleven om

hva som kan gjøres annerledes for at eleven skal få mer motivasjon til skolearbeidet. Samtidig bruker Lotte den tiden til å få frem elevenes tanker om hvordan de lærer mest i undervisningen. Min tolkning er at denne måten å bruke elevsamtaler på er noe som fungerer for Lotte, da hun fremmet dette ved flere anledninger. Lone snakket også om bruken av de planlagte elevsamtalene:

> Vi har jo elevsamtale for eksempel der vi snakke om ting der vi prøve å få dem til å, hva skal jeg si, altså i samtale med dem få dem til å reflektere over hva dem tenke og føle rundt ting og om dem har noen idé om på en måte mål for hvor dem skulle ha vært da.

Lone snakket om hvordan man kan få elevene til å reflektere rundt det de skal jobbe med. Min tolkning er at ved å få elevene til å reflektere, kan elevene komme med sine idéer om hvordan de vil arbeide med kunnskapen. På denne måten vil det fremme elevens medvirkning i undervisningen, som deretter kan fremme motivasjonen til eleven.

### *4.2.3. Deltakelse*

Samtlige informanter snakket mye om deltakelse. Dette var et tema samtlige av informantene snakket mye om. Deltakelse kan handle om hvorvidt elevene er delaktige eller med i undervisningen. Liv og Lotte koblet tidlig sammen elevmedvirkning og deltakelse, slik forklarte Liv det, «Hvis det er lav grad av elevmedvirkning så er det også lav deltakelse. Ja, jeg tror det er en sammenheng der, men det er så mange faktorer som spiller inn». Lotte forklarte følgende, «Jeg tenker det er klart at deltakelse og føle at man får, altså dette med elevmedvirkning da føler at de får være på den om påvirke, det er klart det øker motivasjonen og da vil jo innsatsen øke automatisk.». Slik jeg tolker Liv og Lotte sine utsagn vil graden av elevmedvirkning påvirke både deltakelsen og motivasjonen. Det vil si at om elevene føler stor grad av elevmedvirkning, elevene vil delta i stor grad. Samtidig når elevene føler medvirkning vil også motivasjonen deres øke. På bakgrunn av dette er det min forståelse at det er viktig for elevene å føle elevmedvirkning. Dette er også basert på tidligere utsagn.

Når informantene snakket om elevmedvirkning, kom Lone inn på hvordan de jobbet med det i undervisningen:

> Men at jeg trur dem må, altså vi voksne må på en måte starte det (...) sånn at for at dem skal drive med det på en måte sånn på egenhånd eller individuelt under vei veis da så tror jeg nok at mange avhengig av at vi begynner å snakke om det også spille ballen over til dem.

Lone forklarte hvordan elevene ofte trenger hjelp av læreren i oppstarten av nye temaer, før de kan jobbe på egenhånd. Jeg tolker det slik at elevene gjerne vil påvirke hva de skal gjøre, men de trenger noe veiledning. Samtidig tolker jeg utsagnet slik at elevene iblant kan ha vansker med å komme med ideer til hva de skal gjøre. Da kan læreren starte en slags idebank, for så å la elevene jobbe videre med det. I likhet med Lone kom samtlige av informantene inn på at elevene trenger en del starthjelp når de skal jobbe selvstendig.

Når informantene snakket om hvor viktig det var at elevene får medvirke i undervisningen, kom det også frem noen ulemper eller momenter informantene følte som vanskelige. Slik forklarte Lotte det:

> I noen klasser så kan man la elevene altså være med litt med da i større grad på de prosessene som ja hvordan tenker dere, har dere noe forslag til hvordan vi kan jobbe med dette tema? For eksempel å delta på den måten da i prosessen altså, men andre klasser så er det sånn, da må du ha et skikkelig strengt opplegg og komme med altså, dette skal vi gjøre, hvis ikke så blir det sånn der "Ja kan vi se på film" ikke sant? Da er det det de vil også nei kan ikke alltid se på film.

På bakgrunn av uttalelsen til Lotte tolker jeg det slik at det kan være utfordrende å la elever medvirke til alt i undervisningen. Grunnen kan være at dette er veldig nytt for elevene i starten, og de muligens da ikke tar det helt på alvor med en gang. Da kan elevene eksempelvis komme med ønsket om å se film, slik Lotte snakket om, noe som muligens ikke er basert på at elevene ønsker å lære mest mulig. Videre tolker jeg det slik at i noen klasser kan læreren stille åpne spørsmål som "hvordan kan vi jobbe med dette tema?", mens i andre klasser behøver de muligens noen alternativer de kan velge mellom. Så kan man stille seg spørsmålet om det fortsatt er elevmedvirkning når elevene ikke får helt "frie tøyler".

Basert på utsagnene over forstår jeg det som at lærerne ser viktigheten av deltakelse og elevmedvirkning. Det ble samtidig trukket frem av informantene noe som kan for lærere virke vanskelig. Liv nevnte kontrollbehovet lærere har:

> Så det er en sånn arbeid med egen læring som er bedre enn det vi, jeg ofte gjør da. Men som jeg vet sikkert er lurt, men det er sånn kontrollbehov som vi har. Sånn som i engelsk og samfunnsfag så er det jo egentlig, kan være ganske kreative fag og det kan egentlig alle fag være, men vi er litt redd dem ikke får med seg grunnstrukturen da. (...) Hvertfall i naturfag og matte så vil jeg tro det er ja.

Liv sitt utsagn tolker jeg slik at lærere kan synes det er vanskelig å slippe kontrollen over faget eller undervisningen. På den måten kan det muligens være vanskelig for lærerne å la elevene få større styring eller medvirkning. Lignende trakk Siv frem i sitt intervju:

> Mens de lærerne som ikke er så god på det [motivasjon], men som er veldig, det kan være alt fra å være veldig redd for å ikke nå gjennom med alle kompetansemål eller at man tenker at faget sitt er veldig viktig eller andre ting. Der er det ofte dårlig motivasjon da.

Slik jeg tolker utsagnet til Siv kan det også være vanskelig for lærere å slippe opp kontrollen fordi de er redd for å ikke nå alle kompetansemål. Siv snakket om at lærere som ikke var gode på å legge til rette for motivasjon i klasserommet, kan virke usikre på å slippe opp kontrollen til elevene. Basert på utsagn over er det viktig for elevene å føle på medvirkning og deltakelse i undervisningen, når lærere da ikke gir elevene denne medvirkningen vil ifølge Siv ofte føre til dårlig motivasjon.

### *4.2.4. Egenvurdering*

Underveis når informantene snakket om deltakelse og elevmedvirkning var det flere informanter som snakket om temaet *egenvurdering*. Egenvurdering handler om elevenes mulighet og evne til å vurdere sin egen læring og sine prestasjoner. Liv fortalte at det å la elevene få være med å velge vurderingsformer også bidrar til elevmedvirkning:

> Det kan være å velge vurderings – eh - formene. At det ikke er nødvendigvis en skriftlig vurdering, men kanskje muntlig eller – eh - en innspilling – eh - sånn at dem får hatt en mere deltagende rolle da, så de ikke alt blir tredd nedover hode.

Slik jeg tolker Liv er vurderingen like viktig som resten av læringen i forhold til elevenes mulighet for deltakelse og medvirkning. På denne måten vil elevene få en større deltagende rolle i alle deler, og dermed kanskje de føler et større eierskap til det de gjør.

Lotte fortalte hvordan de arbeider med egenvurdering:

> Hvor de da får tilbakemelding da, kommentaren før de får karakteren sånn at de må jobbe med tilbakemeldingene (...) så det er vi jo opptatt av da at elevene skal på en måte – eh - vurdere sin egen innsats og også er jeg opptatt av å lære dem læringsstrategi, ikke sant.

Lotte snakket her om hvordan de arbeidet med egenvurdering i klassen hennes. Slik jeg tolker det arbeider de aktivt og kontinuerlig med tilbakemeldinger og egenvurdering. Når Lotte spesifiserer "tilbakemeldinger" før elevene får karakterene, tolker jeg det som at lærerne er

mer opptatt av fremover meldingene til elevene, og at elevene selv kan vurdere sine bidrag. På denne måten virker de mer læringsorienterte, når karakterene kommer til slutt.

Til slutt trakk Lotte frem "læringsstrategier". Slik jeg tolker det handler disse læringsstrategiene om egenvurderingen, hvordan elevene kan jobbe fremover for å gjøre det enda bedre. Ut fra utsagnene over tolker jeg egenvurdering som en praksis mange gjennomfører i stor grad, samtidig som at lærerne ser læringen dette medfører og at elevene får medvirke i vurderingsformene.

## 4.3. Indre/ytre motivasjon

*Indre og ytre motivasjon* ble nevnt ved flere anledninger under intervjuene, av den grunn mener jeg det var viktig å legge ekstra vekt på dette. Indre og ytre motivasjon er beskrevet tidligere i delkapittel 2.2. Videre vil indre og ytre motivasjon bli synliggjort i underkapitlene; formativ vurdering, relatere og prestasjonsorientert.

### *4.3.1. Formativ vurdering*

Et tema som samtlige informanter snakket om, var *formativ vurdering*. Lotte forklarte hvordan hun fremmer dette til elevene:

> Og vi legger veldig vekt på det der med at frem til tiende så er det bare underveisvurdering, ikke sant. Det er jo ikke den summative sluttvurderingen før på tiende, så ta det med ro, ikke sant. Det er vi som prøver det da, men den derre karakter, de er så besatte av den karakteren da mange. Og de påvirker hverandre ikke sant, fordi de er sånn derre hver gang de får tilbake, jeg prøver jo å legge ut karakterene sånn etter skolen da når jeg veit at nå er de kommet hjem, så nå sitter vi ikke i klasserommet liksom.

Lotte trakk frem hvordan de prøver å fremme til elevene at det er den formative vurderingen de fokuserer på frem til tiende klasse. Det er først i tiende klasse den summative vurderingen kommer. Slik jeg tolker utsagnet er dette en måte for å få elevene til å senke skuldrene sine. Ved å fortelle elevene at det er den formative vurderingen de nå fokuserer på kan læreren fremme hvordan karakterene ikke er så viktige nå, det er heller det å lære av det som er gjort for å forbedre seg. Dette bygger på den egenvurderingen som ble forklart i delkapittel 4.2.4. Via egenvurdering kan elevene lære av det de fikk til og ikke fikk til like bra, dermed er det min tolkning at lærerne knytter den formative vurderingen og egenvurdering nært sammen. Lone poengterer i sitt utsagn viktigheten av underveisvurderingen:

> Altså jeg da og flere med meg vi bruker det dem vise underveis også, ikke bare sånn prøve om første verdenskrig og prøve om andre verdenskrig og så får du en karakter på en måte, på kortet til jul, men det har med at alt du vise underveis ta ut deltar muntlig, oppgaver du gjør, alt som viser kompetanse. Det er med og det opplever jeg at etter hvert at selv om dem synes det var litt rart i starten, og dem vil jo gjerne flere karakterer så er det en sånn det at dem på en måte får da deltatt så mange ganger utover, noe som gjør at dem legger mer innsats i det de driver med da.

I utsagnet over forklarte Lone hvordan de arbeider aktivt med underveisvurdering, og alt elevene gjør som kan vise kompetanse blir tatt med. Jeg tolker dette på tilsvarende måte som Lotte, at underveisvurderingen blir brukt for at elevene skal kunne senke skuldrene for karakterpresset som finnes. Samtidig tolker jeg at lærerne prøver å fremme alt elevene gjør i undervisningen som kan vise kompetanse. På denne måten kan elevene vise utviklingen sin og kontinuerlig vise kompetanse, og ikke bare ved en prøve eller fremføring, samtidig blir elevene mer bevisst på hele sin kompetanse. Videre forklarte hun hvordan elevene reagerte på å ikke få tallkarakterer. Slik jeg tolker det er det uvant for elevene i starten med formativ vurdering, og annen vurdering enn standard prøver. Det kan hende det er uvant for elevene i starten, men om elevene kontinuerlig jobber med formativ vurdering kan det bli den nye normalen for elevene. Avslutningsvis var inntrykket at formativ vurdering som viktig for samtlige informanter. Alle nevnte dette flere ganger gjennom intervjuene.

### *4.3.2. Relatere*

Når informantene snakket om motivasjon, deltakelse og formativ vurdering, var det flere som kom inn på at elevene må kunne *relatere* kunnskapen til noe. Dette temaet skildrer forskjellen på indre og ytre motivasjon, men samtidig er det noen informanter som mener de går litt i hverandre. Slik forklarer Lone sammenhengen mellom å se nytten og motivasjon:

> Vi prøver jo å på en måte å sette litt sånn fyr på den motivasjon på, å, forskjellig vis, for å prøve å få dem interessert da, og synes at ting er spennende. (...) Så det klart når dem ser den på en måte direkte nytteverdien at det her kan brukes til det så kommer jo motivasjonen mye sterkere.

Slik jeg tolker Lone sitt utsagn er det å se nytteverdien og motivasjon knyttet sammen. Av den grunn tolker jeg det som viktig at elevene kan relatere det de lærer til hverdagslivet. Om elevene får til dette, vil også motivasjonen deres øke. Ut fra utsagnet forstår jeg det som at det

er den indre motivasjonen Lone snakket om. Lotte forklarte om hvordan den indre motivasjonen kunne holdes "i live":

> Så tenker jeg at da handler jo kanskje om å kunne, for det først ikke gi opp hvis noe er vanskelig, men heller prøve å finne andre måter å løse det på da - eh - og regulere altså, arbeidsmåte eller hva jeg skal si og motivasjon, altså, den indre motivasjonen da, og klare å på en måte holde den i live da. Det er veldig interessant det der med indre motivasjonen da. – eh - og jeg tenker sånn, noen, de som vet som jeg sier allerede nå da, hvo, hva de vil søke på videre hva de vil bli og sånn, de har nok den indre motivasjonen i større grad og tenker at det her gjør jeg fordi det er viktig for meg og fremtiden min og det jeg ser for meg.

Her snakket Lotte om at elevene må kunne regulere arbeidsmåte og finne den indre motivasjonen. Samtidig må de klare å holde den indre motivasjonen "i live". Her tolker jeg det som at Lotte ser sammenhengen mellom å klare å regulere arbeidsmåte og den indre motivasjonen ved bruk av selvregulering. Det kan tenkes at hun også ser sammenhengen mellom det å kunne regulere følelser også, men i dette utsagnet spesifiserte hun arbeidsmåter. Etter min tolkning vil det å kunne regulere arbeidsmåte og finne andre løsninger kunne fremme den indre motivasjonen, og dermed "holde den "i live" slik Lotte sa. Videre beskrev Lotte at elever som vet hva de vil, ser ut til å ha større grad av indre motivasjon. Lotte sa først at hun ser de elevene som jobber fremmer indre motivasjon hos elevene som jobber med å regulere arbeidsmåter, finner nye løsninger har større grad av indre motivasjon, dette tolker jeg som elever med en indre interesse for det de jobber med. Så snakket Lotte om at hun ser de elevene som allerede vet hva de vil også har en indre motivasjon. Slik jeg tolker dette handler det om elever som gjør det bra på skolen, fordi de skal komme inn på en studie eller lignende. Dette kan muligens virke som en indre motivasjon eller en indre driv til å gjøre det bra, men samtidig tolker jeg det som en ytre kraft som gjør at de gjør det bra på skolen. Den ytre kraften er her å komme inn på skolen eleven har lyst til.

Liv snakket om mye av det samme, og på samme måte forstår jeg det slik at det er en motsigelse i det hun sier:

> Den motivasjonen jeg ønsker at de skal ha den er veldig vanskelig, den indre den der svinger, det jo fra fag til fag vil jeg tro, men at du liker det på en annen måte eller du liker det fordi, ikke på grunn av at du skal inn på noe videregående linje eller fordi du skal ha et tall men, fordi du synes du også er litt interessant det tror jeg kanskje får til en innimellom. (...) men jeg vil også si at en elev som er veldig det jeg kanskje kaller A4 som er bare opptatt av å følge fristende gjøre det riktige. – eh - Det er også motiverte elever, men det er kanskje to

> forskjellige måter å være motivert på da, sånn kanskje litt indre og ytre motivasjon det går på der, men for å ja som lærer da så er jo det helt supert begge deler, hvis en skal være helt ærlig.

Liv trakk frem at som lærer er det den indre motivasjonen hun ønsker hos elevene. Videre snakket Liv om både indre og ytre motivasjon. Hun avslutter med å si som lærer er "det helt supert begge deler". Jeg tolker det som at hun synes det er fint at elevene er både indre og ytre motivert. For henne kan det føles bra på bakgrunn av at elevene gjør det de skal og eventuelt jobbe for en god karakter. Utsagnet hennes strider derimot noe mot utsagnet hennes tidligere. Selv om jeg tolker de to siste utsagnene som noe motstridende er det kun mine tolkninger. På bakgrunn av Liv sitt utsagn tolker jeg det som at den indre motiverte eleven gjør det bra på grunn av interesse, og den er ulik mellom fagene. Videre tolker jeg den ytre motiverte eleven slik hun sa "A4 elev", som altså er opptatt av regler, rutiner og gjøre det som er riktig. Da ikke fordi det er interessant, men fordi det er det som er forventet av elevene, en kontrollert motivasjon. På bakgrunn av utsagnene over tolker jeg det som viktig for elevene å kunne se nytteverdien av det de gjør og kunne relatere kunnskapen til hverdagslivet. På denne måten vil den indre motivasjonen øke.

### *4.3.3. Prestasjonsorientert*

Å være *prestasjonsorientert* er knyttet opp mot ytre motivasjon. Dette ser jeg på som det motsatte av å være læringsorienterte som ble forklart i kapittel 4.1.3. Å være prestasjonsorientert handler om at man er opptatt av resultatene mer enn hvordan man kommer til resultatet. Her ble karakterer trukket frem og hvordan lærerne jobber med dette. Siv forklarte hvordan hun ser motivasjonen hos elever som er prestasjonsorienterte:

> Men så jeg tror nok elever blir dessverre blir motivert av en prestasjon - eh - og det og da stopper det ett sted og der blir det liten motivasjon. Så det er jo der lærere har en viktig oppgave da, i å skape det miljøer hvor man blir motivert av å prøve å faktisk også motivert av å feile, at man kan lære noe av at det gikk skikkelig på trynet, men det er helt greit (...) Det er klart at det gir klasseromma som er sånn prestasjonsorienterte eller at man skal, at man må få til eller at man eller lærerne har også det samme, ikke sant, at jeg må prestere ved at vi når alle kompetansemåla, så blir det dårlig – eh - det det gir noe gjør noe med klassemiljøet.

Siv snakket om elever som er motivert av karakterer, vil motivasjonen og læringen etter hennes mening "stoppe opp". Samtidig mener hun at det er læreren som må jobbe med å endre læringsmiljøet fra å være prestasjonsorienterte. Jeg tolker det slik at om elever kun er motivert basert på karakterer, vil da motivasjonen og læringen ikke kunne utvikle seg i

lengden, det kommer til et punkt hvor denne ytre motivasjonen ikke holder lenger. Videre tolker jeg det som lærerens ansvar og rolle å endre på dette fokuset mot karakterer. Om læreren legger fokuset på karakterer, vil klassen bli prestasjonsorienterte og da ha ytre motivasjon. Når læreren jobber kontinuerlig med underveisvurderinger, og endrer fokuset til elevene vekk fra karakterer vil de nærme seg mer læringsorienterte. Da vil den indre motivasjonen bli fremmet.

Lotte snakket om noe ingen andre snakket om, foresattes påvirkning:

> Også er det jo – eh - ofte elever også fra ressurssterke hjem da. Når jeg snakker, møte foreldra på utviklingssamtaler og sånn og det er klart man skjønner jo ikke sant, man skjønner at her er det liksom viktig da. (...) det med utdanning og gode resultater og sånn da.

Lotte snakket om hvordan elever fra ressurssterke hjem kan føle på viktigheten av utdanning og gode resultater. Slik jeg tolker dette utsagnet har foresattes meninger stor innvirkning på elevene. På denne måten kan det hende det ikke er elevenes ønske om en spesifikk utdanning eller de gode karakterene, men de blir påvirket av det som blir sagt hjemme. Samtidig fortalte Lotte at slikt kommer frem i utviklingssamtaler, dermed tolker jeg det som viktig å komme inn på temaet karakterer og utdanning for å se hvor prestasjonspresset stammer fra. Jeg tolker det slik at påvirkning kan komme fra lærere og medstudenter også. Dermed tolker jeg det som at Lotte synes det er viktig at det blir fokusert på læringen i klassemiljøet. I intervjuet med Lone snakket hun om måter de jobbet på, for å bruke andre vurderingsmetoder. I tillegg til at de fokuserte mye på underveisvurdering. Slik fortsatte hun den samtalen inn på karakterer:

> Dem er jo veldig opptatt av karakterer så dem likte jo ikke helt (...) det er fryktelig sånn rotfesta tror jeg i befolkningen det der med karakterer. (...) Men så når en del av mine spør da om hvordan dem kan bli bedre og ofte så sier jeg det uten at dem spør etter det også, for det er litt av poenget. Men da er det jo for å få bedre karakterer, da er det jo ikke nødvendigvis koble opp mot å lære mer sånn sett eller at det er viktig da.

I dette utsagnet snakket Lone om hvordan forventningen om å få karakterer er "så rotfesta i samfunnet vårt". Det vil si at alle elever forventer å få karakterer, så når lærere som Lone prøver andre metoder blir elevene veldig forvirret. Videre snakket Lone om tilbakemeldinger, både tilbakemeldingen som læreren kommer med uoppfordret, men også ved at elevene spør om tilbakemeldingen. Dette forstår jeg som en måte å være læringsorientert, ved å vise interesse for å forbedre læringen. Det ble endret når Lone da avslutter med å si at hun tror de gjør det "for å få bedre karakterer". Det kan indikere at elevene ikke er så læringsorienterte

som inntrykket først var, men at de er prestasjonsorienterte fordi de ønsker å få bedre karakter. På denne måten skildrer Lone at elevene er prestasjonsorienterte. Ut fra utsagnene over tolker jeg karakterer som viktig for elevene og noe som er vanskelig å avvenne. På denne måten tolker jeg det slik at Lone mener at de fleste elevene som prestasjonsorienterte, selv om lærerne ønsker å ha et læringsorientert klassemiljø.

## 4.4. Oppsummering resultater

Kapittelet viste til et utvalg av informantenes utsagn, fordelt i kategoriene *klassemiljø*, *elevmedvirkning* og *indre/ytre motivasjon*. For å oppsummere resultatene bruker jeg tabell 1 fra teorikapittelet, og ser de teoretiske begrepene i sammenheng med resultatene.

| *Kategorier* | *Motivasjon* | *Selvregulering* |
|---|---|---|
| Klassemiljø | - Trygghet<br>- Klassesamtalen<br>- Læringsorientert | - Trygghet<br>- Klassesamtale<br>- Sosial kompetanse<br>- Læringsorientert |
| Elevmedvirkning | - Elevens stemme<br>- Interesse<br>- Deltakelse | - Elevens stemme<br>- Interesse<br>- Deltakelse<br>- Egenvurdering |
| Indre/ytre motivasjon | - Formativ vurdering<br>- Relatere<br>- Mestring | - Formativ vurdering<br>- Mestring |

*Tabell 3: Koblingen mellom analysens tre kategorier opp mot begrepene motivasjon og selvregulering.*

Tabellen 3 viser hvordan temaene kan sees i sammenheng med både begrepet motivasjon og selvregulering. Vi kan her se at de fleste temaene går igjen både under motivasjon og selvregulering. Unntaket er klassemiljø, hvor under selvregulering kommer *sosial kompetanse* som ikke kommer under motivasjon, indre/ytre motivasjon hvor å relatere kunnskapen kom tydeligere frem under motivasjon enn under selvregulering og egenvurdering som ikke ble tatt opp under motivasjon. Disse unntakene er basert på oppgavens resultater.

# 5. Diskusjon

I dette kapittelet blir resultatene fra analysekapittelet diskutert i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Det blir tatt utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål. Funnene fra analysen blir dermed diskutert i inndelingen 1) hvordan arbeider lærerne for at elevene skal ta ansvar for egen læring, og dermed blir selvregulerte? og 2) hvordan arbeider lærerne for at elevene skal bli motiverte i sitt læringsarbeid? Oppgaven ønsker å svare på om læreres fokus på selvregulering og motivasjon vil føre til elevers opplevelse av inkludering.

## 5.1. Hvordan arbeider lærerne for at elevene skal ta ansvar for egen læring, og dermed blir selvregulerte?

Klassemiljø, elevmedvirkning og indre/ytre motivasjon vil jeg se i sammenheng med teori om selvregulering. Innad i klassemiljø er trygghet, klassesamtale, sosial kompetanse og læringsorientert sentrale begreper. Et trygt klassemiljø viste resultatene som viktig for elevenes læring. Slik som Opplæringsloven §9A-2 (1998) påpeker er et trygt og godt klassemiljø viktig. Når elevene jobber i et slikt læringsmiljø, viser resultatene av undersøkelsen at lærerne erfarte økt deltakelse og økt ansvar hos elevene, og det forstås slik at lærere ser viktigheten av et godt klassemiljø for alle elever. Danielsen (2011) viste i sin forskning at elevene må oppleve et godt læringsmiljø for å kunne jobbe selvregulerende. Hvis klassemiljøet er trygt og godt, vil det fremme initiativ hos elevene (s.471). Hvordan læringsmiljøet kan påvirke læringen er gunstig å tenke over i forkanten av et arbeid (Zimmermann, 1999, s.258). På denne måten kan elevene og læreren være forberedt på hvordan læringsmiljøet kan påvirke læringen.

Resultatene viser hvordan det trygge klassemiljøet kan fremme elevenes mulighet for elevmedvirkning. En måte å få elever til å medvirke mer i undervisningen er å passe på at de opplever et slikt læringsmiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Resultatene viser at elever må føle et trygt klassemiljø for å få til effektive samarbeidsøkter. Elevene kan jobbe sammen om klassemiljøet underveis. Å jobbe med relasjonene hjemme kan også fremme et trygt og godt læringsmiljø basert på resultatene. Hvis foresatte blir delaktige i klassemiljøet, kan de bidra til hvordan elevene oppfører seg, blant annet hvordan de prater til hverandre for å bygge opp klassemiljøet. Begrepet "læringspartner" ble brukt i resultatene. Slik det kommer frem i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) så er det viktig for elevene å lære i samarbeid

med andre. På denne måten vil de lære kommunikasjon og samarbeid (s.15). Samarbeid foregår i handlingsfasen, under det Skaalvik og Skaalvik (2018) kaller for sosial interaksjon. Den sosiale interaksjonen blir samtidig vurdert under selvobservasjonen (s.258). Ved at elevene kan se på om det er nødvendig eller lærerikt å jobbe i samarbeid, samtidig som at læreren kan vurdere dette sammen med eller for elevene. Samtidig som lærerne snakket om viktigheten av elevsamarbeid, kom det også frem i resultatene at elevsamarbeid kan gå fra å være lærerikt til "snakk om annet". Når elevsamarbeid ikke lenger er lærerike, må elevene lære å selv ta ansvar. Når elevene klarer å ta medansvaret for læringen sin, vil dette føre til økt indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.149). Videre viser resultatene hvordan lærerne har erfart at elever i et trygt læringsmiljø tør å stille spørsmål og dermed vise hva de ikke kan. Samtidig sa de at om elevene tør i større grad å hjelpe hverandre og bidra i fellesskapet kan det fremme deltakelse og tilhørighet. Lignende framkommer i en stortingsmelding om trygt læringsmiljø, og hvordan elevene tør å vise hva de kan og ikke kan i fellesskap (Ludvigsen et al., 2015, s.76). Elever som har segregert undervisning viste til minsket deltakelse (Bachmann & Haug, 2006, s.92). Basert på dette vil elever som blir inkludert i klassemiljøet føle på større grad av inkludering. Kunnskapsdepartementet (2017) forklarer for at elever skal oppleve inkludering, er det viktig å bli tatt vare på i læringsmiljøet (s.15).

Det kan videre være lurt å se på de personlige faktorene som kan forandres i et læringsarbeid (Zimmermann, 1999, s.258). Resultatene viste at spesialpedagogen var mer opptatt av den sosiale kompetansen til elevene og elevenes evne til å regulere atferden, fremfor fokus på fag slik lærerne uttrykte i større grad. Det kan dermed tenkes at lærere i ulike stillinger på skolen, har ulikt fokus når det gjelder elevene. Både å regulere atferden og regulere læringen er viktig for elevens læring (Zimmermann, 2001, sitert i Schunk et al., 2018, s.1). Det vil være, slik jeg forstår det, optimalt for elevene å ha både faglærer og spesialpedagogisk lærer til stede i klasserommet. Selv om lærerne ikke nevne sosial kompetanse på lik linje med spesialpedagogen, snakket lærerne derimot noe om elevenes følelser og evnen til å regulere følelsene innad i klassemiljøet. Basert på resultatene viste det til at lærerne var opptatt at elevene skal ha mulighet til å regulere følelsene og atferden sin, ved bruk av ulike verktøy. Om en elev har en dårlig dag, ble det trukket frem av lærerne at eleven burde ha muligheten til å regulere atferden slik at det ikke går utover lærere, elever eller inventar. Lignende trekker Usher og Schunk (2018) frem elevenes evne til å regulere atferden for å nå sine mål i læringsarbeidet (s.19). Slik som Berger, et al. (2011) forklarte i sin artikkel så har vi ulike

prosesser, som blant annet selvregulering av emosjoner og atferd, hvor disse kan påvirke eller gjøre at elevene tilpasser seg ulike sosiale situasjoner (s.257). På bakgrunn av denne artikkelen og tidligere forklart av Skaalvik og Skaalvik (2018) og Zimmermann (1999), er den sosiale kompetansen og det å regulere atferden avgjørende både for det sosiale livet og læringen i skolen. Å regulere atferden er viktig både i handlingsfasen og refleksjonsfasen. I handlingsfasen er det viktig å regulere atferden for å fremme læringen ved at elevene fokuserer på handlingen (Usher & Schunk, 2018, s.24; Zimmermann, 1999, s.19). Å vurderer atferden eleven selv har hatt i arbeidet er en fordel å se på i refleksjonsfasen, dette fordi negative selvvurdering kan ende i eksempelvis skam og negative følelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018 s.259).

Deltakelsen er viktig for elevenes læring, og blir påvirket av om eleven føler seg inkludert i klasserommet (Martinsen, 2021, s.192). Resultatene viser at om elever er mer delaktige i læringen sin, vil de kunne ta større ansvar og regulere sin egen læring i større grad. På denne måten kan vi se en sammenheng mellom selvregulering og deltakelse. En måte å få elever til å være mer deltakende kan være klassesamtaler. Klassesamtaler er basert på resultatene et nyttig verktøy for å få elevenes stemme og meninger frem. Samtidig fremmet lærerne muligheten til å få alle elever til å delta. Via klassesamtaler kan det muligens bli enklere å tilpasse undervisningen, ved at elevene får muligheten til å fremme sin kunnskap. Tilpasset opplæring er viktig for at elever skal føle seg inkludert i læringsmiljøet (Bachmann & Haug, 2006, s.87). Til tross for at klassesamtaler var nyttig viser resultatene en "felle" lærere kan havne i, ved at lærere kan ende opp med å kun ha klassesamtale med de mest delaktige eller engasjerte elevene. Har en lærer dette i tankene kan klassesamtaler være nyttig for både lærer og elev, basert på resultatene. Resultatene viser til at lærerne da er opptatt av læringen som skjer, i motsetning til resultatene dette gir. Ved bruk av klassesamtaler, ble det fremmet i resultatene at lærerne kan få frem læring hos elevene og den kunnskapen elevene sitter inne med. Når lærerne er opptatt av mestring eller læring er de mestringsorienterte eller læringsorienterte. Dette sammenfattet Skaalvik og Skaalvik (1996) til oppgaveorienterte (s.102). Deltakelse og klassesamtalen foregår i handlingsfasen, da dette kan komme under samarbeid som den sosiale interaksjonen handler om (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.258). Deltakelse kan også fremme oppmerksomhetsfokuset, da det handler om at eleven konsentrerer seg om en handling og dermed fjerner alle ytre forstyrrelser (Usher & Schunk, 2018, s.24; Zimmermann, 1999, s.19).

Elevens stemme, interesse og egenvurdering er sentrale begreper innenfor elevmedvirkning. Resultatene viste til at lærere bruker blant annet elevsamtaler i forarbeidet til et arbeid. På denne måten fortalte lærerne at elevene fikk sin stemme hørt på en enklere måte. Elevsamtaler er noe alle elever har rett på (Tangen, 2019, s.228). Å bruke elevsamtaler kontinuerlig vil muligens fremme relasjonen mellom lærer og elev, samtidig som det er en måte å få høre hva elevene ønsker eller trenger i forkant av et arbeid (Tangen, 2019, s.228). Sammenfattet viste oppgavens resultatdel at lærerne mener at elevmedvirkning er essensiell for elevenes deltakelse i klasserommet og evne til å regulere læringen. Elevenes elevmedvirkning og deltakelse knyttes også sammen med interesse og om elevene ser nytteverdien av det de gjør. Det kan tenkes basert på resultatene at lærere jobber aktivt for å legge læringen mot elevenes interesse. På denne måten vil elevenes deltakelse og medvirkning muligens øke.

Det kan diskuteres om det arbeidet lærere gjør strekker helt til når det gjelder å jobbe selvregulerende i skolen. Bakgrunnen for dette er blant annet slik Skaalvik og Skaalvik (2018) legger det frem, er det vanskelig for elevene å jobbe selvregulert i skolen (s.253). Grunnen til dette er at skolen jobber mot elevene og ikke med elevene. Det elevene lærer i skolen er ikke basert på deres interesser eller forkunnskaper. Kunnskapen er mer eller mindre tredd over hodene deres (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.253). I resultatene fortalte lærerne at det kan være vanskelig for lærere å gi fra seg kontrollen i undervisningen. Det kan enten handle om at lærerne er redde for at elevene ikke lærer nok eller at de ikke når kompetansemålene i faget. Når elevene da ikke får muligheten til elevmedvirkning og deltakelse vil ikke det fremme selvregulering i skolen, samtidig som det vil føre til mindre motivasjon. Da kan det diskuteres om lærerens kontrollbehov, vil påvirke elevenes mulighet for elevmedvirkning.

I denne studien la informantene stor vekt på egenvurdering. På bakgrunn av det informantene sa kan det tenkes at lærere bruker egenvurdering både som en formativ vurdering og summativ vurdering, dette ved at de bruker egenvurdering underveis i arbeidet og etter en vurderingssituasjon. Ved at elever får delta i egenvurdering vil de fremme læring og sine prestasjoner (Flatås et al., 2017, s.9). Oppgavens resultater viser hvordan egenvurdering kan fremmer elevenes deltakende rolle. Dette kan føre til at elevene tar større ansvar for egen læring og videre arbeid til neste vurderingssituasjon. Når eleven får denne muligheten til å delta i vurderingen, kan det ifølge Flatås et al. (2017) gjøre elevene flinkere til å reflektere over sin egen læring og kunnskap (s.9). Egenvurdering foregår i refleksjonsfasen, da

egenvurdering er nært knyttet til selvvurdering. Selvvurdering handler om å vurdere sin egen innsats (Zimmermann, 1999, s.21).

Til sist i dette delkapitlet vil jeg fremme indre/ytre motivasjon. Her er formativ vurdering, relatere og mestring sentrale begreper. Når elevene skal begynne arbeidet med å forberede seg er det anbefalt å blant annet sette seg mål for arbeidet (Usher & Schunk, 2018, s.24). Her er det viktig at læreren hjelper elevene med å sette presise og tilpassede mål, vil elevene muligens få større nytte av målene (Usher & Schunk, 2018, s.24). Ved at elevene setter mål vil oppmerksomheten til elevene rettes mot oppgaven som skal gjennomføres (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.256). På bakgrunn av resultatene jobber ikke lærere nødvendigvis direkte med målsetting med elevene. Mål kan være noe lærere ikke ser på som direkte nødvendig, men heller noe som kommer av seg selv eller mot noe større som blant annet sluttkarakter. Elever som er veldig selvregulerte kan muligens sette seg egne mål av egen interesse. Selv om selvregulerte elever selv kan sette mål, skriver Usher og Schunk (2018) at dette er noe som må gjøres med alle elever i undervisningen (s.24).

Resultatene viser at lærere kan la elever få være med på å bestemme vurderingssituasjonen som skal komme. På denne måten fremmer lærere elevenes egne refleksjoner og elevmedvirkning. Når elevene får være med å velge vurderingssituasjon, kan dette muligens medføre en mer positiv holdning hos elevene til vurderingen. Videre ble det påpekt av informantene viktigheten av å fokusere på underveisvurderingen og ikke nødvendigvis sluttvurderingen. Underveisvurdering, også kalt formativ vurdering, handler om vurderingen som skjer underveis i læringsarbeidet (Fjørtoft & Sandvik, 2021, s.28). Som resultatene viser jobber lærere for å fremme den formative vurderingen til elever. En av grunnene er for at elevene skal kunne senke skuldrene, og heller fokusere på læringen i motsetning til karakteren frem til siste året. Den formative vurderingen har som mål å finne elevenes sterke og svake sider når det gjelder fag. Sammen med at den fremmer elevenes regulering av egen læring, vil den også fremme autonomi (Fjørtoft & Sandvik, 2021 s.28).

Videre kom det frem i resultatene at lærere kan vurdere alt elevene gjør underveis i opplæringen som kan vise til kunnskap eller læring. På denne måten vil alt elevene gjør kunne være en del av vurderingen, og ikke kun etter en tradisjonell vurderingssituasjon. På bakgrunn av resultatene kunne dette føre til at elever får vist større grad av kompetanse, og utviklingen til elevene blir tydeligere. Fjørtoft og Sandvik (2021) fremmer på lik linje at om elever blir

involvert i den summative vurderingen, kan det hjelpe elever med å se disse vurderingene som mer læringsfremmende (s.30).

Mestring ble trukket frem i resultatene som viktig for elevenes deltakelse. Om læreren har fokus på mestringen i motsetning til fokus på resultater, vil det føre til større mestring hos elevene. Da jobber læreren med et mestringsorientert klassemiljø. Det kan være nødvendig å jobbe aktivt med dette fokuset underveis i en handling, samtidig som det å jobbe med relasjonen mellom lærer og elev. Moen (2004) mener sier i sin doktoravhandling at elevene må mestre det de gjør i skolen (s.101). Dermed er det viktig at læreren jobber for et mestringsorientert klassemiljø, slik at elevene vil mestre. Resultatene viste til at om læreren har gode relasjoner med elevene, og elevene mellom seg har gode relasjoner, vil det fremme mestring. Da er vi tilbake til et trygt klassemiljø. Om elevene føler på trygghet, vil det fremme både deltakelse og mestring. Som beskrevet i teorikapittelet handler forarbeidsfasen blant annet om at elevene skal se på selvvurderingen, som handler om den forventede mestringen eller resultatet (Zimmermann, 1999, s.17). Det henger sammen med refleksjonsfasen hvor elevene skal vurdere atferden de hadde under handlingen, som videre vil påvirke forventningen om mestring og resultat i til neste handling (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.259). Bachmann og Haug (2004) trekker frem elever som har lite interesse bak motivasjonen til skolen vil være påvirket av kontroll- og mestringsforventning. De spør seg videre om dette er på bakgrunn av norske skolen sin tilpasset opplæring. Da kan vi trekke en kobling mellom den tilpassa opplæringen og mestring.

## 5.2. Hvordan arbeider lærerne for at elevene skal bli motiverte i sitt læringsarbeid?

Klassemiljø, elevmedvirkning og indre/ytre motivasjon vil jeg se i sammenheng med teori om motivasjon. Innad i klassemiljø er trygghet, klassesamtale, og læringsorientert sentrale begreper. Oppgavens resultater synliggjør viktigheten av det trygge læringsmiljøet, i form av at elever og lærere sammen må bygge dette læringsmiljøet. For at elevene skal lære må de føle seg trygge og velkomne, dette kommer tydelig frem i resultatene. Skaalvik og Skaalvik (2018) påpeker hvordan det ytre miljøet kan påvirke elevenes motivasjon (s.150). På denne måten vil ytre påvirkninger enten fremme eller hemme den indre motivasjonen til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s.72). Oppgavens resultater viser at relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev er viktig for læringsmiljøet. Sammen kan de da fremme læringen og

elevene kan hjelpe hverandre. Samtidig som at miljøet rundt elevene påvirker motivasjonen, vil også tilretteleggingen i klasserommet ha en innvirkning på elevenes indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.150). Deci og Ryan (2000) legger vekt på at elever som føler en tilhørighet til klassen eller læringsmiljøet, vil hjelpe elevene til å øke den indre motivasjonen (s.235).

Resultatene viser at om klassen legger vekt på den sosiale kompetansen og relasjonene i klassemiljøet, vil dette kunne fremme den indre motivasjonen. Dette kan skje ved at elevene blir tryggere på hverandre, noe som ble fremmet i resultatene som motivasjonsfremmende. Samtidig kan elevene se nytteverdien av det de gjør ikke bare basert på kunnskapen, men også basert på den sosiale kompetansen elevene lærer i skolen. På bakgrunn av resultatene kom dette frem som nyttig for elevene, og noe både lærere og spesialpedagoger bør fremme for elevene. En lærer kan forme en mening om elevens motivasjon ut ifra observasjon av elevens atferd, men dette betyr ikke at det stemmer overens med elevens faktiske motivasjon. Dette fordi atferdens blir påvirket av andre forhold (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.139). Atferden til eleven kan påvirkes av læringsmiljøet, noe som resultatene viser. Videre kan det å jobbe med den sosiale kompetansen få elevene til å føle seg inkludert, og muligens gjøre det enklere å regulere atferden sin. Slik som resultatene viser, er lærere og spesialpedagoger opptatte av å kunne tilpasse undervisningen til alle elever. Selv om dette er idealet for alle, er det ikke like enkelt å gjennomføre (Bachmann & Haug, 2006, s.101). Hvis elever føler læringen blir tilpasset deres nivå, vil dette fremme den indre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.150).

Basert på resultatene var å jobbe læringsorientert viktig for lærerne. Skaalvik og Skaalvik (1996) sammenfattet læringsorientert og mestringsorientert sammen til oppgaveorientert. Da er læreren fokusere på læring, og elevene vil lære og forberede seg fra de tidligere handlingene som fremmer følelsen av kompetanse (s.103). Lærerens holdninger vil, ifølge resultatene, påvirke elevenes holdninger. Har elevene varme og trygge lærere som fremmer mestring og læring vil elevene føle på tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s.235). Resultatene viste til læringsorientert ved et klassemiljø som inkluderer alle elever i fellesskapet. Ved at elever får delta i og føler seg som en del av fellesskapet vil fremme følelsen av tilhørighet (Ryan & Deci, 2017, s.11). Resultatene viste til klassesamtaler som en måte å fremme læring, og en måte å få elevene til å kunne delta og bidra med sine kunnskaper. Ved at elevene får bidra med sine kunnskaper og da muligens få positive tilbakemeldinger vil dette fremme

følelsen av kompetanse (Deci & Ryan, 2000, s.234). Samtidig kom det frem at læringen som skjer i læringsmiljøet er for alle elever. Ved at oppgavene blir tilpasset hver enkelt elev slik at de kan føle på mestring, vil elevene føle kompetanse (Ryan & Deci, 2017, s.11). Det er dermed viktig å tilpasse til elevenes forutsetning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.153). Elevsamtalen kan fremme autonomi, ved at elevene får bidra og delta aktivt. Når elevene får valg og blir anerkjent av læreren vil dette fremme autonomi hos elevene (Ryan & Deci, 2017, s.10; Deci & Ryan, 2000, s.234). Basert på resultatene er lærerens holdning viktig, og læringsorienterte klassemiljø vil fremme mest læring.

Elevens stemme, interesse og deltakelse er sentrale begreper i elevmedvirkning. Autonomi handler som sagt om at elevene skal utføre en handling fordi de selv vil gjøre det (Ryan & Deci, 2017, s.11). Når elevene får fremmet sin egen stemme og sine meninger, fremmer dette ifølge lærerne elevmedvirkning. Samtidig som at en lærer ser nytten av elevmedvirkning og at elevene får delta i bestemmelser, viser resultatene at elevmedvirkning ikke alltid kan virke lærerikt. Resultatene viser at om elever ikke tar læringen på alvor og dermed ikke kommer med aktiviteter som fremme læring, vil ikke elevmedvirkning virke like lærerikt. Eksempler som ble trukket frem var at elevene stadig ville se film. Dette kunne ifølge læreren være nyttig og lærerikt iblant, men ikke like ofte som elevene ønsket det. Da kan det komme som et dilemma for en lærer om læreren skal la elevene få frie tøyler når det gjelder elevmedvirkning, eller om læreren skal gi elevene noen alternativer. Da kan det diskuteres om det fortsatt vil fremme den indre motivasjonen. Om en lærer setter begrensninger for elever, vil ikke nødvendigvis elevene utføre hendelsen fordi de selv ønsker Dette er ikke helt tilfellet om en lærer setter noen begrensninger for elevene. Resultatene viser at elever ikke kan jobbe fri fra læreren under elevmedvirkning. Læreren er i nærheten som en støtte, men ikke en som bestemmer hva som skal gjøres. På bakgrunn av det ser jeg sammenhengen mellom motivasjon, deltakelse og interesse.

Oppgavens resultater viser at elevers interesse er viktig for å fremme den indre motivasjonen, samtidig kommer det frem at om elevene ser nytteverdien av det de lærer vil dette også kunne ha en innvirkning. Resultatene i studien samsvarer med Deci et al. (1991) som sier at elevens interesse bak en handling, fører til økt indre motivasjon (s.328). Det vil si at en elev gjør en handling på bakgrunn av indre interesser, og ingen ytre påvirkninger. Lærerne i undersøkelsen ser dette som et ideal, men så lenge vi har karakter vil elever aldri kunne gjøre en handling kun basert på indre interesser. Grunnen til dette er at da gjør de en hendelse eller oppgave

basert på sine interesser, og dermed vil de bli mer motiverte til å gjennomføre handlingen. Elevmedvirkning kan fremme den indre motivasjonen når elevene selv får bidra til å bestemme. Elevene kan da fremme den måten de selv lærer best på, slik at undervisningen kan bli tilpasset til hver enkelt elev.

Sist trekker jeg inn indre/ytre motivasjon. Her er formativ vurdering, relatere og mestring sentrale begreper. Karakterer er et gjentagende tema som ofte kan trekke elevene til å arbeide med skole, noe resultatene viser. Reeve (2002) forklarte i sin tekst at lærere fremhevet problemet med å kun fremme den indre motivasjonen ikke hjalp til alt elever skal lære seg i skolen. Dermed kan det være behov for en viss grad av ytre motivasjon (s. 193). Resultatene viser at elever oftere blir motivert av prestasjon eller karakterer, i motsetning til å bli motivert av en indre interesse. Dette handler om at karakterer blir et ytre mål, som presser elevene til å lese slik at de får en god karakter. Ytre påvirkninger som gjør at elevene blir motivert handler om ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2002, s.37). Denne formen for ytre motivasjon er det Deci et al. (1991) forklarte som ekstern regulering. Det vil si at en elev er motivert basert på en følelse av tvang eller en belønning (s.329). Eksempelvis kan det være straff ved at foreldre kan se en dårlig karakter eller belønning ved å få en god karakter. Bennet (2011) hevder at motivasjons- og selvreguleringsteorier kan støtte opp under tanken om at karakterer kan i verste fall være læringshemmende (sitert i Fjørtoft & Sandvik, 2021, s.30). Slik som Bennet (2011), viser oppgavens resultater at lærere føler at så lenge det finnes karakterer i skolen vil dette være en sterkere motivasjon for skolearbeid enn den indre motivasjonen. Samtidig kom det frem at karakterer kan ofte virke læringshemmende om ikke elevene så meningen med det de gjør, eller vurderingen som har ført til karakterene. Dermed var det, basert på resultatene, viktig for lærere å fremme intensjonen med kunnskapen elevene lærer seg, for å fremme elevenes indre motivasjon. Elever kan bli ytre motivert av karakterer, men det ble samtidig fremmet i resultatene elever som er ytre motivert til å gjøre det bra på skolen, men basert på fremtidsplanene til elevene. Denne formen for ytre motivasjon er identifisert regulering (Deci et al., 1991, s.329; Deci & Ryan, 2002, s.43). Dette fordi eleven gjør skolearbeidet for å få en god karakter, som videre kan belønne de med studieplassen eleven ønsker seg.

Skaalvik og Skaalvik (2018) trekker frem at det er relevant for elevene å se nytteverdien av å selv ta ansvar for egen læring. Når elevene klarer å ta medansvar vil dette så føre til økt indre motivasjon (s.149). Som lærere er det den indre motivasjonen som er ønsket i skolen, fordi den fremmer læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.151). På bakgrunn av resultatene ønsker

lærere at elever gjør skolearbeid fordi de har indre interesser av å gjøre det. Dette viser seg samtidig å være vanskelig, da lærere ikke føler elever alltid har den indre motivasjonen til å gjøre arbeidet.

Elever må kunne føle at det de gjør er riktig og at de gjennomfører oppgaven effektivt (Ryan & Deci, 2017, s.11). På bakgrunn av resultatene i denne oppgaven kan det tenkes at lærere er opptatt av at elever føler mestring underveis i arbeidet. Det kom frem at elever som ikke føler direkte mestring, mister motivasjonen. Noe også Jordet (2020) påpeker er viktigheten av at elever kan føle at de får til oppgavene, hvis de ikke føler dette mister de fort både motivasjon og engasjement. Han trekker samtidig inn at dette kan påvirke det sosiale arbeidet til eleven (s.19). For lette oppgaver eller gjentagende oppgaver kan også minske den indre motivasjonen. På denne måten er det viktig å tilpasse oppgavene til hver enkelt elev, slik at noen kan få vanskeligere oppgaver eller andre (Deci & Ryan. 1985, s.27). Når elevene da får medvirke til undervisningen, kan de selv si hva de trenger og hva som behøves å endres på for at de skal føle mestring.

# 6. Konklusjon

Denne studien undersøkte i hvilken grad læreres fokus på selvregulering og motivasjon kunne bidra til at elever opplever inkludering i læringsmiljøet. Ved delvis strukturerte intervjuer og tematisk analyse, førte dette til tre hovedtemaer som var klassemiljø, elevmedvirkning og indre/ytre motivasjon. Dette kapittelet vil sammenfatte diskusjonen og bruke funnene fra diskusjonen til å gi et mulig svar på oppgavens problemstilling.

Tidligere forskning viser sammenhengen mellom selvregulering og motivasjon. Det som imidlertid er mitt bidrag med denne oppgaven, er å se selvregulering og motivasjon i sammenheng med inkludering. Oppgavens diskusjonsdel viste til at lærere jobber aktivt med at elevene skal ta ansvar for egen læring og bygge opp indre motivasjonen til elevene. Lærerne viste til en tydelig kobling mellom elevenes evne til å regulere atferden og læring, og motivasjon til arbeidet. Resultatene viste til at lærere ikke direkte bruker begrepet *selvregulering,* men bruker heller momenter fra selvreguleringen slik som å regulere atferden og ansvar for egen læring.

På bakgrunn av oppgavens teoretiske rammeverk og resultatene viser det til at å arbeide selvregulerende, ved å regulere både læringen og atferden, vil sammen med indre motivasjon fremme inkludering i læringsmiljøet. At elevene tar ansvar for egen læring og egen atferd kan tenkes som viktig for lærere, hvor de også så sammenhengen til indre motivasjon. Resultatene fortalte at elever som tar ansvar for egen læring vil ha en indre interesse av det de gjør, dette knyttes da sammen til indre motivasjon. Basert på resultatene jobber lærere aktivt med at elevene skal være indre motivert til sitt læringsarbeid. Selv om lærere jobber mye med indre motivasjon, er det vanskelig å fjerne den ytre motivasjonen helt. Slik resultatene viser så er det lærernes oppfatning at elevene har en viss ytre motivasjon, ved det Deci et al. (1991) kaller ekstern regulering, så lenge vi har karakterer (s.328). Dette støttes også opp av Bennet (2011) som fremmet at karakterer kan i verste fall være læringshemmende istedenfor læringsfremmende som man ønsker (sitert i Fjørtoft & Sandvik, 2021, s.30). Samtidig viste resultatene til at elever kan være ytre motivert for å få god karakter på bakgrunn av deres fremtidsplaner, dette kaller Deci et al. (1991) for identifisert regulering som har en viss form for selvbestemmelse (s.328).

Resultatene viste til at elevmedvirkning, deltakelse og mestring vil fremme følelsen av inkludering i læringsmiljøet. Bachmann og Haug (2006) skriver i sin rapport, "overføringen fra ide og ideal til praksis er fortsatt hovedutfordringen for inkludering i skolen" (s.90). Resultatene viste til lignende problematikk. Elever som får være delaktige i undervisningen og elever som har en indre interesse for det de gjør, vil basert på resultatene fremme inkludering. Resultatene viser at lærerne mener at inkludering er viktig for elevenes motivasjon, og for at elevene skal føle seg inkluderte må de også oppleve mestring. På denne måten er det viktig for alle elever å få tilpasset undervisning, slik at alle vil føle på mestring. Basert på resultatene vil det øke kompetansen for klassene om de får inn andre pedagoger i klasserommet, om det enten er ekstra lærer eller spesialpedagog. Bunting (2021) fremmet at å ha andre fagområder kan fremme elevenes utbytte i undervisningen (s.136).

Et trygt og godt læringsmiljø kom frem som viktig for informantene både når det gjald selvregulering og motivasjon. Samtidig viste resultatene at elever som opplever et trygt læringsmiljø vil muligens også føle økt inkludering. Opplæringslova (1998, §9A-2) fremmer et trygt og godt læringsmiljø for alle elever. Ved et slikt læringsmiljø vil elevene tørre å utfordre seg selv og hverandre, og dette vil, basert på resultatene, føre til økt læring. Sammen med det trygge læringsmiljøet, er lærerens fokus på mestring og et læringsorientert klassemiljø viktig for elevene. Basert på resultatene vil et slikt læringsmiljø vil fremme inkludering hos elevene.

Denne oppgaven hadde et begrenset antall informanter. Masteroppgaven hadde også andre begrensninger for at oppgaven ikke skulle ta for seg for bredt spekter med teori. Det kunne vært relevant og interessant å forske videre på elevenes erfaringer på bruken av selvregulering og fokus på indre motivasjon. På bakgrunn av læreres erfaringer vil det øke inkluderingen i læringsmiljøet, men dette er ikke nødvendigvis elevenes erfaringer. Videre kan det være interessant å undersøke om elever med segregert undervisning føler indre motivasjon eller om de jobber med å regulere læringen og atferden. Videre kan det være interessant å se på hvilke ulike arbeidsmåter som vil fremme inkluderingen basert på selvregulering og motivasjon.

# 7. Liste over tabeller og figurer

Figur 1: Begrepene motivasjon og selvregulering kobling opp mot inkluderingsbegrepet

Tabell 1: Begrepene motivasjon og selvregulering med følgende underbegreper.

Tabell 2: Kodene som ble funnet i analysen, og tilhørende temaer.

Tabell 3: Koblingen mellom analysens tre kategorier opp mot begrepene motivasjon og selvregulering.

# 8. Litteraturliste


- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U. & Henik, A. (2007) Multidisciplinary Perspectives on Attention and the Development of Self-Regulation. *Progress in Neurobiology 82*(5), s.256-286. doi:10.1016/j.pneurobio.2007.06.004.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal akademiske.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.
- Bråten, I. (2016). Elevers læring. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.). *Lærerarbeid 5-10: For elevenes læring* (s.43-65). Cappelen Damm Akademisk.
- Castleberry, A. & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 10*, 807-815.
- Daniela, P. (2014). The relationship between Self-Regulation, motivation and performance at secondary school students. *Proceida - social and behavioral sciences 191*, s.2549-2553. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.410
- Danielsen, A. G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 94*(06), s.462-475.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquery, 11*, s.227-268. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15327965PLI1104_01?needAccess=true
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Red.). (2002). *Handbook of self-determination research.* The University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. Self-Determination Theory. I L. P. A. M. Van, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Red.). (2011). *Handbook of theories of social*

*psychology: Collection*, vol. 1 & 2. Sage Publications. https://ebookcentral.proquest.com/lib/hiof-ebooks/reader.action?docID=5581235

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist, 26*(3 & 4), s.325-346. https://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=6370941&S=R&D=aph&EbscoContent=dGJyMNHr7ESep7M4y9f3OLCmsEqep7FSsa24S6%2BWxWXS&ContentCustomer=dGJyMO3p8n7t4uJT69fnhrnb5ofx6gAA
- Finnvold, J. E. & Dokken, T. (2021). *Sosial og digital deltakelse: skole og internett som integreringsarena for barn og unge med fysiske funksjonsnedsettelser* (NOVA-rapport nr.5/21). Oslo Metropolitan university.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2021). Innledning: Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen* (s.17-42). Universitetsforlaget.
- Flatås, R. M., Olsen, H. Ø. & Aasland, M. (2017). *Læringspartner og egenvurdering: Metoder og øvelser.* Pedlex.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring.* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724
- Haug, P. (2003a). Qualifying teachers for the school for all. I T. Booth, K. Nes, & M. Strømstad, (Red.). *Developing inclusive teacher education: Reforming teacher education* (s.99-115). Taylor & Francis Group.
- Haug, P. (2003b). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk. 81*(02), s.86-94.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering.* Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (Red.). (2017). *Spesialundervisning: Innhald og funksjon*. Samlaget.
- Jahnsen, H. & Nergaard, S. E. (2013). En inkluderende skole. *Utdanningsforskning.* https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/en-inkluderende-skole/
- Johannessen, A., Cristoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring.* Cappelen Damm Akademiske.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Prinsipper for skolens praksis.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademiske.
- Martinsen, F. (2021). Hvordan forstås begrepet deltakelse i forskning på det inkluderende klasserommet? En litteraturstudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 105*(2), s.185-198. https//.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-07
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf
- Moen, T. (2004). *"Kids need to be seen": A narrative study of a teacher´s inclusive education* [Doktorgradsavhandling]. Norwegian University of Science and Technology.
- Munthe, E. (2016). Undervisningsplanlegging - vitenskap og fortellingskunst. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.). *Lærerarbeid 5-10: For elevenes læring* (s.119-137). Cappelen Damm Akademisk.
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Rapport nr.9). Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133864/rapp09_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Norsk senter for forskningsdata (u.å.). *Personverntjenester.* https://www.nsd.no/personverntjenester
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Cappelen Damm Akademisk.
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s.183-203). The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* The Guilford press.
- Schunk, D. H. & Greene, J. A. Self-Regulated learning and performance. I D. H. Schunk & J. A. Greene (Red.). (2018). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2.utg.). Routledge.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø.* Tano.
- Skaalvik, E. M. R. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Storkmo, J. (2011). *Siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk: En faktaframstilling* (Statped skriftserie nr. 105). Utdanningsdirektoratet.
- Szklarski, A. (2019). Fenomenologi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3.utg). Liber.
- Tangen, R. Elevsamtalens muligheter og begrensninger i lys av eleverfaringer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 103*(4), s.227-238. https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-04
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

- Usher, E. L. & Schunk, D. H. Social cognitive theoretical perspective. I D. H. Schunk & J. A. Greene (Red.). (2018). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2.utg.). Routledge.
- Westlund, I. (2019). Hermeneutikk. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3.utg). Liber.
- Zimmermann, B. J. (1999). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, M. Zeidner & P. R. Pintrich (Red.). (1999). *Handbook of self-regulation*. Elsevier Science & Technology.

# 9. Vedlegg

## 9.1. Vedlegg 1 – Intervjuguide

| **Tema** | **Støtte** | **Spørsmål** |
|---|---|---|
| Læringsfelleskap | - Betydning av begrep<br><br>- Deltakelse, lærerens beskrivelse.<br><br>- Egne erfaringer om undervisningssituasjoner.<br>- Hvordan er det i klassen i disse undervisningssituasjonene | Hva legger du i begrepet læringsfelleskap?<br><br>Kan du fortelle hvordan dere legger vekt på elevenes deltakelse i klasseromsundervisning?<br><br>Hva betyr deltakelsen for elevenes innsats?<br><br>Hvilke eventuelle kjennetegn er det ved elever som ikke deltar?<br><br>Kan du fortelle om hvilke undervisningssituasjoner du liker best? Begrunn gjerne dette. Hvordan er det i klassen da? |
| Selvregulering | - Betydning av begrep<br>- Hva legger lærerne i begrepet selvregulering?<br>- Støtte: Selvregulering handler om at elevene kan lære å regulere sin egen læring, og at de derfor kan ta ansvar for deler av læringsprosessen.<br><br>- Egne opplevelser | Kan du fortelle hvordan dere inkluderer elevene i arbeidet med egen læring?<br><br>Selvregulering er et begrep som er tatt i bruk de senere årene, hva tenker du det kan bety at elevene er selvregulert?<br><br>Kan du fortelle hvordan dere arbeider med selvregulering i læringsfelleskapet? |

| | | |
|---|---|---|
| Motivasjon | - Betydning av begrep<br><br>- Egne opplevelser | Hva mener du kjennetegner en elev som er motivert for skolearbeid?<br><br>Hva mener du kjennetegner en elev som ikke er motivert for skolearbeid?<br><br>Hvordan legger du vekt på motivasjon i læringsfellesskapet?<br><br>Hvordan jobber elevene med motivasjon på egen hånd i læringsfellesskapet? |
| Inkludering | - Betydning av begrep<br><br>- Egne opplevelser | Hva tenker du er det viktigste for at elever skal føle seg inkludert i læringsfelleskapet?<br><br>Hva gjør du i dine timer for å legge til rette for inkludering i læringsfelleskapet?<br><br>Hvilket fokus har din skole på inkludering i læringsfelleskapet? |
| Avslutning | | Er det noe du vil legge til etter det vi har snakket om? |

## 9.2. Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *"Et klasserom for alle"?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på om økt bruk av selvregulering i undervisning kan bidra til økt motivasjon, og om den økte motivasjonen eventuelt kan bidra til inkludering i læringsfellesskapet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**
Formålet for denne masteroppgaven er å forske på bruken av selvregulering i undervisning, om det kan øke motivasjonen til elevene og om den eventuelle økte motivasjon kan bidra til inkludering i læringsfelleskapet. Jeg skal forske på hvordan lærere fra ulike skoler bruker selvregulering i læringsfellesskapet. Videre vil jeg se om lærere har erfart om økt bruk av selvregulering kan bidra til økt motivasjon i læringsfellesskapet. Til slutt skal jeg se om den økte motivasjonen kan bidra til inkludering av alle elever inn i læringsfellesskapet. Bakgrunnen min til dette formålet er at jeg har tidligere observert ulik bruk av inkludering av elever med spesialundervisning. Jeg har også lurt lenge på hvordan elevene kan få økt motivasjon i klasserommet, og er derfor nysgjerrig på om selvregulering kan bidra til dette. Selvregulering er noe vi har lært en hel del om i lærerutdanningen, og da ønsker jeg å høre om dette stemmer overens med hva lærere gjør i praksis. Fra tidligere erfaringer har jeg lagt merke til at flere elever ikke alltid ønsker spesialundervisning utenfor klasserom, for de ofte ikke ønsker å skille seg ut. Av disse grunnene ønsker jeg å forske på hvordan å inkludere elevene inn i læringsmiljøet i klasserommet. Masteroppgaven skal se på læreres forståelse av fenomenet, av den grunn skal det være intervju som metode.

Problemstillingen til masteroppgaven er:
«Hvordan kan selvregulering bidra til økt motivasjon, og kan eventuelt økt motivasjon bidra til inkludering av elever i læringsfellesskapet?»

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**
Høgskolen i Østfold, avd. Halden er ansvarlig for prosjektet.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**
Jeg har valgt informanter basert på yrke, alle informantene jobber til dags dato som lærer på ungdomstrinnet. Alle informantene har kjennskap til inkludering i klasserommet. Det vil være fire til fem informanter som får denne henvendelsen. Jeg har fått informantenes kontaktopplysninger fra en annen, etter godkjenning fra informanten selv. Alle informantene har fått beskjed om deltakelsen er frivillig.

**Hva innebærer det for deg å delta?**
Denne masteroppgaven skal ha metoden intervju. Intervjuet vil bli spilt inn og transkribert i etterkant. Jeg vil også ta noen notater under intervjuet. Etter transkriberingen vil lydopptakene slettes. Personlig informasjon vil kontinuerlig anonymiseres, og personopplysninger vil ligge adskilt fra intervju og transkribering.

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

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**
Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til disse opplysningene vil være forsker Silje Skjervik Pettersen og veileder Kari Iren Spernes.
- Alle personopplysninger vil bli anonymisert. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med koder som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrig data. Datamateriale vil bli lagret på en ekstern minnebrikke og slettes etter endt forskning.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**
Opplysningene anonymiseres kontinuerlig under prosjektet. Etter prosjektets slutt vil egen navneliste bli makulert og andre datamateriale vil bli slettet, som er planlagt til 15.mai 2022. Datamaterialet vil alltid være anonymisert.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold avd. Halden har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Østfold, avd. Halden ved Silje Skejrvik Pettersen, siljesp@hiof.no og Kari Iren Spernes, kari.i.spernes@hiof.no.
- Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen og line.m.samuelsen@hiof.no, +47 696 08 234

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

| | |
|---|---|
| Kari Iren Spernes | Silje Skjervik Pettersen |
| (Forsker/veileder) | (Student) |

---

## 9.3. Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Norsk · Silje Skjervik Pettersen

Meldeskjema / Et klasserom for alle / Vurdering

# Vurdering

Skriv ut

**Referansenummer**
435405

**Prosjekttittel**
Et klasserom for alle

**Behandlingsansvarlig institusjon**
Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**
Kari Spernes, kari.spernes@hiof.no, tlf: 91721178

**Type prosjekt**
Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**
Silje Skjervik Pettersen, Siljesp@hiof.no, tlf: 40467895

**Prosjektperiode**
16.08.2021 - 01.06.2022

**Vurdering (1)**

**29.10.2021 - Vurdert**
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 29.10.2021. Behandlingen kan starte.

Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG
Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2022.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema (UiO) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

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

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

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Lykke til med prosjektet!

be9c65b36

Chat med oss på hverdager fra 12-14