

Trine Hanssen

# Inkludering i segregert undervisning/ Inclusion within a segregated tuition.

Segregert undervisning.

Bacheloroppgave i LGU53002

Veileder: Lillian Kirkvold

Mai 2019



Trine Hanssen

# Inkludering i segregert undervisning/ Inclusion within a segregated tuition.

Segregert undervisning.

Bacheloroppgave i LGU53002

Veileder: Lillian Kirkvold

Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Institutt for lærerutdanning



# 1. Sammendrag

## 1.1 Sammendrag norsk

På grunn av viktige forkjempere som kjempet for at skolen skal være for alle og tilpasset etter elevenes behov, får vi en Grunnskolelov i 1969. Tilpasset opplæring blir derfor et prinsipp som står sterkt i «den inkluderende skolen». Senere får vi en utviding av loven som sier at alle elever som mottar spesialundervisning skal få en individuell opplæringsplan.

Opplæringsplanen skal være skreddersydd etter elevens behov, og det finnes mange variasjoner innenfor hvordan man velger å løse dette. Opplæringa kan skje gjennom en differensiering innenfor det ordinære opplæringstilbudet eller gjennom spesialundervisning. Spesialundervisning kan skje i det ordinære klasserom eller i et segregert tilbud alene eller i en gruppe. For at en elev skal føle seg inkludert er det tre former for inkludering som må være tilfredsstillt. Både faglig, sosial og psykisk inkludering er alle like viktig for at en elev skal føle seg som en del av fellesskapet. Segregert undervisning kan derimot by på noen utfordringer for inkluderinga, og det er nettopp dette denne oppgaven kommer til å ta for seg.

## 1.2 Abstract

Due to important protagonists who fought to make the school a place for everyone and adapted to their needs, we get “Grunnskoleloven” in 1969. Because of this, the principle of adaptive education is the foundation of what is about to be “a including school for all”. Subsequent an expansion of the law that claims that all pupils who get special education has the right to get an individual training plan. The training plan is meant to be perfectly adapted to the individual pupil. How one decides to organize the education is variable. The education can take place in the ordinary classroom or in a segregated tuition alone or with a group. For the pupil to feel like a member of the community there are three forms of inclusion that must be satisfied. These three forms of inclusion is technical, social and mental inclusion. Segregated tuition can offer challenges towards inclusion of a pupil, and this is the main subject of my assignment.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
1.1 Sammendrag norsk .....	1
1.2 Abstract .....	1
<b>2. Innledning</b> .....	<b>3</b>
2.1 Aktualisering av tematikken .....	3
2.2 Problemstilling og oppgavens struktur .....	4
<b>3. Teori</b> .....	<b>5</b>
3.1 Spesialpedagogisk historie .....	5
3.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	7
3.3 Den inkluderende skolen .....	7
3.4 Barn lærer av hverandre .....	9
3.4.1 Observasjonslære.....	9
3.4.2 Speilingsteori.....	9
3.4.3 Inne eller ute av klassen?.....	9
3.6 Et sosiokulturelt perspektiv på læring.....	10
3.7 Selvpåfatning, motivasjon mestringsforventning.....	11
3.7.1 Selvpåfatning.....	11
3.7.2 Motivasjon.....	11
3.7.3 Mestringsforventninger .....	12
<b>4. Metode</b> .....	<b>13</b>
4.1 Induktiv forskning og kvalitativ tilnærming.....	13
4.3 Brevmetoden – en kvalitativ metode.....	14
4.4 Fremgangsmåte og etiske betraktninger .....	15
<b>5. Funn i lys av teori/drøfting</b> .....	<b>16</b>
5.1 Faglige fordeler og ulemper.....	16
5.3 Sosiale fordeler og ulemper .....	18
5.3 Psykologiske fordeler og ulemper .....	20
<b>6. Avsluttende drøfting – er spesialundervisningen tilpasset elevene eller skolen?</b> .....	<b>21</b>
<b>7. Avslutning</b> .....	<b>22</b>
<b>8. Referanseliste</b> .....	<b>24</b>
<b>9. Vedlegg</b> .....	<b>27</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide for spesialpedagogisk koordinator .....	27
Vedlegg 2: Intervjuguide for klasselærer .....	28
Vedlegg 3: Informasjonsdokument til informantene .....	29

## 2. Innledning

### 2.1 Aktualisering av tematikken

Segregert undervisning har lenge vært en omstridt tematikk for pedagoger, politikere og foresatte. I den ene enden av spekteret finner vi spesialskolene som skulle ta vare på de elevene som kanskje ikke passet like godt inn i den ordinære skolegangen. I den andre enden av spekteret finner vi den inkluderende skolen hvor inkluderingsidealet ligger i at alle elever skal få lik opplæring og bli møtt der de er. Skolene i dag har utviklet seg mot «en skole for alle», og ivaretar elever med særskilte behov i større grad enn tidligere. Men som vi kan se senere i denne oppgaven er det noen begrensninger når det kommer til å være en inkluderende skole, og som igjen gjør det vanskelig å praktisere god undervisning for alle elever.

For å aktualisere problemstillingen videre kan vi rette blikket mot Nordahlrapporten som ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging har skrevet. Ekspertutvalget har foreslått å avvikle retten til spesialundervisning på bakgrunn av at 80% av årsverkene i pedagogisk-psykologisk tjeneste går med til å skrive sakkyndige vurderinger. Dette mener de er alt for mye, og vil heller legge vekten på at pedagoger i skole og barnehage heller skal få hjelp der de er. Rapporten gir også uttrykk for at systemet for spesialundervisning i dag er ekskluderende, altså at det er alt for mange som blir tatt ut av klasserommet på grunn av spesialundervisning (Nordahl, 2018). På grunn av at denne rapporten er fersk på bordet, er tematikken fortsatt relevant den dag i dag.

Det er med bakgrunn i min praksis at jeg valgte å skrive om sosial inkludering ved segregert undervisning. Jeg har vært med på mange ulike former for undervisning, både gruppevis, enkeltvis og med en ekstra lærer i rommet. Jeg har sett elever som virker å ha stort utbytte av dette faglig, og hvor det ikke innvirker dem sosialt, i tillegg til at jeg har sett elever som vegrer seg for å ta imot hjelp på grunn av stigmatisering rundt tematikken. Det virker å være stor enighet om at det ikke finnes noen fasitsvar på hvordan man kan gjennomføre god undervisning som ivaretar alles behov. I tillegg er det diskusjon rundt hvilke etiske verdier man som lærer må ha. Eksempler på dette kan være om barnets beste kommer før fellesskapets beste, eller om elever trenger å få faglig påfyll før de kan henge med på taktene i den sosiale sammenhengen - uavhengig om de vegrer seg for å motta segregert undervisning eller ikke. Det er noe jeg skal diskutere i oppgaven.

## 2.2 Problemstilling og oppgavens struktur

I denne oppgaven vil fokuset være rettet mot den organisatoriske differensieringen innenfor spesialundervisningen. Vi skal se nærmere på segregert undervisning og hvordan dette kan påvirke inkluderinga av elever i skolen. Problemstillinga tar spesielt tak i den sosiale inkluderinga av eleven, og lyder som følger:

*«Hvordan kan segregert undervisning påvirke elevenes opplevelse av inkludering?»*

Til å begynne med vil det være nødvendig å forklare hva jeg legger i uttrykket segregert undervisning. Uten forankring i noen andres mening, vil jeg selv definere uttrykket som en tilpasset undervisningsmetode som går ut på å fysisk ta eleven ut av klassen slik at han eller hun kan motta tilrettelagt undervisning. Ekeberg & Holmberg (2004:26) definerer segregering slik: ”Kort sagt innebar segregering at elever med spesielle behov skulle tas ut av den ordinære gruppen og få opplæring i egen gruppe eller skole for spesialundervisning”. Her kan vi forstå at det ikke nødvendigvis betyr at en elev får opplæring på enerom med en lærer, men at det også kan innebære at en elev blir del av en gruppe som blir segregert fra resten av klassen.

Som vi får vite senere i oppgaven er det selvfølgelig både positive og negative sider med organisatorisk differensiering, avhengig av hvor man legger hovedvekten. Ut fra problemstillingen vil jeg fokusere på hva segregering gjør med inkluderinga av en elev både sosialt, faglig og psykisk. Jeg skal drøfte hvordan segregering kan påvirke eleven både positivt eller negativt, hvilke læringsteorier som støtter metoden og hvilke som strider imot, i tillegg til at vi skal se hva en spesialpedagogisk koordinator og en klasselærer på en skole mener om tematikken.

Oppgavens struktur er slik at det blir presentert et historisk blick på spesialundervisningen først, og deretter blir relevant teori for problemstillinga presentert. Det vil komme en metodedel som sier noe om forskninga som har blitt gjort og hvilke metoder som er benyttet. Funnene i forskninga vil bli sveiset sammen med drøftinga, slik at funnene bli presentert i lyset av teorien. Avslutningsvis vil det komme en drøfting vedrørende skolens bruk av spesialundervisning.



### 3. Teori

Teorikapitlet vil foreta seg en inndeling av underoverskrifter som alle innehar flere retninger og teorier innenfor samme kategori. I starten kommer et overblikk over spesialpedagogikkens historie, mens de resterende underkapitlene vil gi en oversikt over relevante synsvinkler og teorier på fordelene og ulempene ved segregert spesialundervisning. Gjennom teorikapitlet vil det bli presentert viktige paragrafer i lover, artikler og prinsipper som er med på å underbygge drøftinga.

#### 3.1 Spesialpedagogisk historie

Spesialundervisning er ikke et nytt fenomen, og diskusjonen om hvordan man skal undervise de elevene som har større behov for hjelp har lenge vært i luften. Man har beveget seg fra spesialskoler til skoler som skal være tilpasset for alle, og på veien dit har man flere ganger vært innenfor prinsippet om en skole for alle. Historien om spesialundervisningen strekker seg helt tilbake til 1600-tallet da den første skolen for de fattigste barna kom, men det var ikke før 1720 at den første Allmueskolen kom. Den ble en permanent institusjon 100 år senere. På den tiden var skolen preget av religion, og det var fokus på at skolen skulle lede til konfirmasjon (Askildt & Johnsen, 2008).

Det første tegnet til spesialundervisning får vi i 1825 når den første skolen for døve kom i Trondheim, og det var ikke før over 50 år senere at Norge fikk den første loven som omhandler opplæring av elever med særskilt opplæringsbehov. Loven het Abnormloven og kom i 1881 (Askildt & Johnsen, 2008). Kort tid etter at Abnormloven blir introdusert i Norge, kommer Folkeskoleloven som viser seg å være en lov som strider med prinsippet om en skole for alle. Folkeskoleloven av 1889 sa at de elever som er funksjonshemmede, syke barn eller barn med atferdsvansker ikke skulle gå i den ordinære skolen. Det var ikke lenger foreldrenes sosiale klasse som skulle avgjøre hvilken skole de skulle gå på, heller eventuelle funksjonshemminger. «Dette prinsippet kom til å ha avgjørende negative følger for den videre utviklingen av skolens evne til å yte tilrettelagt opplæring for barn» (Askildt & Johnsen, 2008).

Etter Abnormloven ble det store diskusjoner rundt utviklingen av skolen, og Abnormloven ble fjernet i 1915 på av spørsmålet rundt nødvendigheten bak en spesialskole for hver funksjonshemming. På denne tiden var det normalt av elever på spesialskoler bodde hjemmefra og ble ekskludert fra andremiljøer. Det var på grunn av misnøyen rundt dette at Folkeloven gjorde seg gjeldende i 1955. Nå skulle alle barn, så langt det var råd, få opplæring

i sitt hjemmemiljø mye takket være Blom-utvalget som kjempet for at opplæringsbegrepet skulle bli utvidet (Askildt & Johnsen, 2008). Blom-utvalget var med på å kjempe for en skole for alle som skal være tilpasset elevenes behov. Først får vi en Grunnskolelov for alle i 1969, og senere får vi i 1998 en utviding som sier at elevene som mottar spesialundervisning skal få en individuell opplæringsplan (Askildt & Johnsen, 2008).

Den norske grunnskolen er en enhetsskole som bygger på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle elever. Enhetsskolen er med andre ord en skole hvor det i teorien er "rom" for alle - uavhengig av hvilken sosial gruppe man tilhører. Enhetsskolen fokuserer i all hovedsak på å få til en "utjevning" blant elevene hvor alle elever skal ha like rettigheter og hvor de dermed også skal ha et så likeverdig tilbud som mulig. (Lund, 2017, s.29).

Fellesskolen er en skole hvor elever, fra alle deler av samfunnet, møtes og lærer sammen på en felles skole. Den skal også sikre alle elevene lik tilgang på opplæring, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn. Som vi ser er fellesskolebegrepet nokså likt enhetsskolebegrepet ovenfor. Fellesskolen kan likevel sies å være en slags videreutvikling og en konstatering av den samme visjonen som enhetsskolen har, nemlig at alle elever, uavhengig av bakgrunn, skal ha muligheten til å realisere læringspotensialet sitt (Lund, 2017, s. 30).

Jahnsen, Nergaard og Flaaten (2006) sier at skolen alltid har satt grenser for hvilke elever man oppfattet at man kan gi et opplæringstilbud. Hvordan man merker elevene har imidlertid endret seg, og vi har gått fra å luke ut elever som man mente ikke var «opplæringsdyktig» til å bli en skole som i prinsippet skal være tilpasset alle elever uansett forutsetninger. Idealet er å være den inkluderende skolen hvor elever etter §1-3 i opplæringsloven får tilpasset opplæringen ut fra de evnene og forutsetningene man har, og at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har etter §5-1 rett til spesialundervisning (Opplæringsloven).

Noe som er viktig å ta med seg i vurderingene som gjøres angående en elev er barnets beste. Barnets beste er noe som skal ligge til grunn for alle avgjørelser som blir tatt på vegne av et barn, enten de blir tatt av offentlige eller private organer eller myndigheter. Barnets beste-prinsippet er lovhjemlet i FNs barnekonvensjon, og gjelder alle barn i hele verden. Også i spesialpedagogikken er dette et sentralt prinsipp som skal følges. (FN-sambandet, 2003)

### 3.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Tilpasset opplæring er noe alle elever har krav på, og er lovfestet i opplæringslovens §1-3, og den lyder som følger: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat» (Opplæringsloven). Ut fra dette kan vi forstå at alle elever skal kunne motta opplæring basert på deres evner og forutsetninger, og ut fra et individuelt perspektiv. Elever behandles som et eget individ med individuelle behov, og ikke ut fra en forhåndsbestemt plan. Det er jo klart at det kan være tidkrevende hvis læreren skal lage individuelle opplæringstilbud for hver enkelt elev, men med §1-3 menes det at man skal kunne tilby en opplæring som skal skje gjennom en differensiering innenfor det ordinære opplæringstilbudet, eller gjennom spesialundervisning (Briseid, 2006). Tilrettelegging må også skje for de elevene som er evnerike, og ikke bare de som trenger ekstra hjelp til å klare seg gjennom den ordinære undervisninga. Det er med bakgrunn av dette av prinsippet om tilpasset opplæring er satt som overordnet for alle skoler.

I motsetning til tilpasset opplæring – som er noe alle elever har krav på, er spesialundervisninga derimot et skreddersydd opplegg som bare enkelte elever har krav på. § 5-1 i opplæringsloven lyder som følger: «Elever som ikkje har eller som ikkje kan få utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Å vurdere om elevene får tilfredsstilt utnytte av den ordinære opplæringa er en individuell vurdering som er forskjellig fra elev til elev, og graden for om elevene får tilfredsstilt utbytte kan også variere.

### 3.3 Den inkluderende skolen

Emanuelsson (1998) forklarer integrering og inkludering på lik linje som demokrati, et sted der alle er likeverdige og har lik rett til å delta i samfunnslivet. Integrering forstås i skolesammenheng ofte som at barn med særskilte behov får opplæring på samme sted og i samme skole som alle andre barn. Han sier at barn i spesialskoler er ikke integrerte, mens barn i vanlige skoler er det. Dette vil si at barn uavhengig av situasjon og vansker har like stor rett til å få god og riktig opplæring som alle andre.

I en artikkel på Utdanningsdirektoratets sider kan man finne tre ulike former for inkludering i skolen. Her skiller man mellom faglig inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering i skolen. I den faglige inkluderingen legger de til grunne at eleven er med som aktiv deltager i et faglig fellesskap. Dette vil si at elevene er med på undervisninga, og deltar på samme måte som alle andre elever. Sosial inkludering vil si at eleven har venner, har muligheten til å få seg venner, er sosialt aktiv og er positiv i samspill med sine jevnaldrende. For å vite om en

elev er sosialt inkludert i en skole er det viktig å rette fokuset mot den psykiske inkluderinga innbæringa av en eleven. Dette går mer på den oppfatninga eleven selv har på sin egen situasjon i de ulike arenaene i skolen (Overland, 2015).

«Kan fysisk integrering i klassens fellesskap og naturlig kontakt med alle medelever forenes med det individuelle pedagogiske opplegg som kreves?» spør Mørch (1997, s. 93) når det kommer til sosial tilhørighet i en klasse. For det første kan vi se spørsmålet i sammenheng med § 8-1 i opplæringsloven som sier at alle elever har rett til å gå på sin nærskole (Opplæringsloven). For det andre kan vi spørre oss om det fysiske miljøet gir rom for pedagogisk vinning for eleven, og om de målene som er satt for eleven blir oppfylt. Om dette kan gjøres i et klasserom er en drøftesak for hver enkelt elev. Det er vanskelig å se sosial tilhørighet i sammenheng med fysisk integrering i klasserommet på grunn av at de ikke er forenlige med hverandre. Det er ikke nødvendigvis slik at fysisk integrering betyr at en elev føler sosial tilhørighet i klassen. Nettopp som Mørch (1997, s.93) mener at sosial tilhørighet er en opplevelse som er individuell fra person til person, og oppnås ikke nødvendigvis bare av å være tilstede. Sosial tilhørighet kommer heller fra en følelse av trivsel og respekt gjennom å være deltakende i felles aktiviteter i en gruppe med felles interesser og mål. Dette undergraver det sosiale inkluderingsidealet Overland sier i en artikkel for Utdanningsdirektoratet (2015) at inkludering består av. Han sier at sosial inkludering innebærer at elevene er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine medelever. Sosial tilhørighet er veldig viktig for et barn i ung alder og når det blir eldre. Barn søker andre barn for å leke med og oppdage med, og senere vil jevnalderskontakten være viktig for at et barn skal føle seg akseptert, vellykket og gjøre godt for selvoppfatningen (Engan & Tøssebro, 2006, s. 160).

Et inkluderende miljø er der elevene blir godtatt og akseptert for den de er, med sine sterke og svake sider. Det er aksept for å si ifra at dette får jeg ikke til, eller at man trenger lengre tid og må be om hjelp. Skolen skal være som en stor familie som hjelper og støtter hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 1998). Man kan se for seg at de forskjellige skolemiljøene har ulike verdier. Et miljø for skoleprestasjoner blir høyt verdsatt, blir elever som prester godt vurdert positivt av seg selv og andre, mens i et annet miljø hvor skoleprestasjoner blir mindre verdsatt kan vurderingene av seg selv og andre minke (Skaalvik & Skaalvik, 1998, s. 18).

## 3.4 Barn lærer av hverandre

### 3.4.1 Observasjonslære

Observasjonslære er læring gjennom observasjon og imitasjon, hvor samspill mellom situasjon, person og atferd er fremtredende (Olaussen, 2013, s 223). Bandura hevder at nye ferdigheter læres mer effektivt gjennom å observere andre enn gjennom direkte forsterking. Vi lærer ikke bare av egne erfaringer (enaktiv læring), men også av å betrakte andres erfaringer og deres konsekvenser (vikarierende læring) (Olaussen, 2013, s.223).

En rekke eksperimenter utført av Bandura og Walters (1963) viste at mennesker lærer av forbilder, såkalt modellering. Modellering er noe mer enn imitasjon. Modellering kan gi opphav til oppførsel som er symbolsk ekvivalent med forbildets oppførsel. Det vil si at det ikke behøver å dreie seg om direkte imitasjon eller etteraping. Innholdet i det man gjør kan være likt, men måten man gjør det på kan være forskjellig. Man lærer bestemte måter å forholde seg til mennesker, objekter og problemer (s. 76)

### 3.4.2 Speilingsteori

Mead har en teori som han kaller for speilingsteorien. I all hovedsak går det ut på at vi speiler oss i de tilbakemeldingene vi får fra de rundt oss, og adapterer oss etter det. Hvordan vi ser oss selv utenfra og hvordan andre ser på oss påvirkes av speilinga og det er slik selvbildet vårt blir utviklet. Dette kan sies å danne basisen for vår objektive selvoppfatning (Imsen, 2005). Når vi snakker om speilingsteorien er det naturlig å si noe om den signifikante andre, som kan ligne på det Vygotsky kaller en mer kompetent annen (Moen, 2013, s. 257). Den signifikante andre kan være hvem som helst av betydning for en selv, og det er den signifikante andres vurdering og tilbakemelding som vil bety mest i forhold til Meads speilingsteori (Imsen, 2005).

### 3.4.3 Inne eller ute av klassen?

Tilrettelagt opplæring kommer som regel i to forskjellige typer: organisatorisk differensiering eller pedagogisk differensiering. Forskjellen på disse to handler om eleven skal være fysisk tilstede sammen med klassekameratene sine eller ikke. En organisatorisk differensiering går ut på at elever med ulike forutsetninger undervises fysisk atskilt fra de andre, mens en pedagogisk differensiering innebærer at elevene lærer i et fellesskap, men får ulike utfordringer. For eksempel kan disse utfordringene være ulik i forhold til tempo, innhold og i forhold til hvilke metoder som blir brukt for å nå målet (Ogden, 2004).

Spørsmålet om elever skal få spesialundervisning inne eller ute av klasserommet har lenge vært en diskusjon. Mange elever som mottar spesialundervisning i dag får enetimer, gruppetimer eller timer med en ekstra lærer i klasserommet. I følge statistikk fra hva vi vet om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018) viser at i 2013-2014 fikk 72% av elevene med vedtak om spesialundervisning denne utenfor klasserommet. I 2017-2018 har andelen gått ned til 60%. I samme takt kommer også spørsmålet om den sosiale gevinsten av å segregere elever fra resten av klassen. Schultz et.al (2004, s. 114) sier at segregert undervisning i slike former kan være med på å stigmatisere elevene som mottar den, og at det i noen tilfeller kan være svært negativt for elevens følelse av aksept og sosial tilhørighet. Stigmatisering er i følge Goffman (1975) når enkelte personer får ilagt negative egenskaper på grunn som «avvikler» fra det enkelte anser som normalt. Dette varierer selvfølgelig fra elev til elev, men stigmatiseringen kan påvirkes av ulike faktorer. For eksempel om det er akseptert at enkeltelever eller grupper blir tatt ut av klasserommet, antall ganger og varighet av uttak (Schultz et.al, 2004, s.114). I en forståelighet med dette er det nødvendig at læreren jobber aktivt med å øke klassens aksept for segregert opplæring for enkeltelever eller grupper.

### 3.6 Et sosiokulturelt perspektiv på læring

«Det sosiokulturelle perspektiv bygger på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosessar. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som heilt grunnleggjandre for læring, ikke berre som eit positivt element i læringsmiljøet».

Olga Dysthe (red.), 2006, s. 42

Den proksimale utviklingssonen beskriver rommet mellom det eleven kan klare på egen hånd (det aktuelle utviklingsnivå), og det eleven kan klare med hjelp fra en mer kompetent annen (dette sier også Mead noe om i sin speilingsteori om den signifikante andre). Det er i dette rommet at læring kan foregå.

Vygotsky var kritisk til tradisjonen innenfor utviklingsteori som beskrev barnets utvikling i stadier (Moen, 2013, s. 257). Han mente at det ikke var noen vits i å teste elever med prøver og lignende for å finne ut av hvor stor kompetanse eleven hadde i et fag. Dette strider med prinsippet Vygotsky hadde om den proksimale utviklingssonen. Ved tester får man kun sett hva det er eleven kan i det som han uttalte som det aktuelle utviklingsnivået, når eleven i realiteten kan så mye mer, bare med hjelp av en mer kompetent annen.

## 3.7 Selvoppfatning, motivasjon mestringsforventning

### 3.7.1 Selvoppfatning

Selvoppfatning er noe alle i prinsippet har av seg selv, og med begrepet mener vi den oppfatningen, vurderingen og forventningene, tro og viten en person har av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1998). Oppfatningen man har av seg selv blir som regel lagt til de prestasjonene og erfaringene man gjør seg, og ut fra det danner man seg et bilde av hvordan oppfatter seg selv. Det trenger ikke alltid å handle om prestasjoner, da man også kan en fysisk selvoppfatning som handler om hvordan man ser ut eller hvordan man ter seg (Skaalvik & Skaalvik, 1998, s. 15). Kvello (2013, s. 27) sier at mennesker bruker mye tid på refleksjon både av seg selv og andre, og at selvoppfatning er en forutsetning for utvikling.

Skaalvik & Skaalvik (1998, s. 18) sier at i vår kultur sees det på som positivt å være flink på skolen. De som anser seg selv som flink på skolen vil ha en positiv oppfatning av seg selv på det området, og vil med bakgrunn av dette ha positive emosjonelle overtoner. Av dette kan vi trekke ut at de elevene som opplever seg selv som flink på skolen vil ha mer glede og tilfredshet på skolen enn elever som opplever seg selv om dårlig på skolen. På grunn av de emosjonelle overtoningene kan man se stor sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon.

### 3.7.2 Motivasjon

«Motivasjon er en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet» (Skaalvik & Skaalvik, 1998, s. 72). Et psykologisk behov alle mennesker trenger å få dekt handler om de tre begrepene; tilhørighet, kompetanse og autonomi (Uthus, 2017, s. 175). Disse tre begrepene står og faller på en teori om indre motivasjon, hvor elever blir genuint interessert og at man i oppgavesammenhenger gjennomfører fordi man vil, og ikke bare fordi man må. I tillegg vil elever som opplever indre motivasjon føle at oppgaven i seg selv er et mål, uten at man trenger en fysisk belønning for arbeidet og at oppgaveløsning oppleves som flytende (Brandtzæg et. al, 2017, s.70).

Å oppleve selvbestemmelse og autonomi når det gjelder egen opplæring kan være med på å styrke den indre motivasjonen en elev har til å være både engasjert og motivert (Uthus, 2017, s. 192). Å føle at man har råderett over sine egne beslutninger er noe som alle elever trenger å føle på for å føle en viss selvstendighet. Elevmedvirkning er et prinsipp for opplæringa som bygger på at elevene selv skal være med på å ta avgjørelser som handler om deres skolehverdag. Dette skal være positivt for utviklinga av sosiale relasjoner og motivasjon for

læring på alle trinn. Også innenfor spesialpedagogikken kan opplevelsen av medbestemmelse være viktig for motivasjonen. Barnekonvensjonens artikkel nr. 12 sier noe om at barn har rett til å bli hørt og gi uttrykk for sine egne synspunkter i saker som angår dem selv dersom barnet har mulighet til det. I skolesammenheng vil det handle om å ivareta elevenes behov og tilrettelegge undervisninga slik at den er nyttig for eleven (Collin-Hansen, 2011).

### 3.7.3 Mestringsforventninger

Mestringsforventninger er en del av selvoppfatningen som innebærer en elevs forventninger om å mestre konkrete oppgaver. I denne sammenhengen blir Banduras begrep self-efficacy mye brukt (Skaalvik & Skaalvik, 1998, s. 27). Mestringsforventninger påvirker eleven til å sette seg læringsmål, noe som igjen påvirker hvilke oppgaver eleven prøver seg på, hvor mye innsats som blir lagt i arbeidet og hvor lang tid de bruker på å jobbe effektivt for å oppnå målene sine. Både Bandura (1997) og Bråten (2002) mener at hvis elevene ikke har en forventning om å nå ønsket resultat, har de liten grunn til å vise innsats eller utholdenhet når det kommer til motgang.

Self-efficacy blir i mange sammenhenger beskrevet som en forutsetning for at man skal kunne være «agent i eget liv». Å være agent i eget liv stammer fra det sosialkognitivt begrepet «Human-agency» og handler om at alle mennesker har et potensial til å ta styring over sitt eget liv (Uthus, 2017, s. 28). Det innebærer at vi er i stand til å ta de avgjørelsene som er best for oss selv i ulike situasjoner, aktivt er med på å påvirke det miljøet man lever i og at vi gjør det som bringer oss god helse (salutogonese). Kvello (2013, s. 31) sier at det kan øke livskvaliteten til et menneske hvis det opplever seg selv som handlende og mestrende. læreplanen for den norske skolen står det: «Opplæringa skal medverke til ei karakterdanning som gir den einskilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s.22). *Kraft om å ta hand om eige liv* er det vi mener med å være agent i eget liv, og i skolesammenheng er dette en kraft som må få lov til å utvikle seg. Dette innebærer i praksis at elever må lyttes til og oppleve et medansvar for eget liv i skolen (Uthus, 2017, s. 163).

En faktor som kan være med på å påvirke en elevs utvikling av sin egen mestringsforventning er andres suksess eller fiasko (Olaussen, 2013, s.219). Barn sammenlikner seg med andre, og ved å se andre elever som enten er lik seg eller er ulik seg mestre eller feile på en oppgave – kan barn bruke dette som grunnlag for å vite hvor stor forventning en selv har til å mestre en oppgave. Olaussen (2013, s. 219) sier at «effekten av å observere andre ser ut til å være størst



når modellen de observerer, ligner på en selv». En annen faktor som kan være med å påvirke mestringsforventningene er ved å arbeide i gruppe. Gruppen har til sammen en større forventning om å mestre oppgaven enn man har alene på grunn av at man støtter seg på andres kunnskaper og suksess (Olaussen, 2013, s. 219).

## 4. Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere hvilken metode jeg har valgt å bruke, hvorfor jeg valgte å bruke den og hva metoden innebærer. Ulike metoder blir presentert, men det er brevmetoden som kvalitativ metode som kommer til å bli beskrevet i all hovedsak.

### 4.1 Induktiv forskning og kvalitativ tilnærming

Når man skal få tak i informasjon man skal bruke i den empiriske forskningen sin er det vanlig å velge mellom en kvantitativ eller en kvalitativ fremgangsmåte. Forskjellen på fremgangsmåtene handler om hvordan man vil finne svar på forskningsspørsmålene, og hvilke verktøy man bruker for å finne de. I tillegg kan det være greit å bestemme seg for om man skal forske induktivt eller deduktivt. Forskjellen på disse handler om man forsker ut fra gitt teori eller fra empiri til teori. Induktiv forskning menes «forskning hvor utgangspunktet er observasjon av empiriske fenomener», altså at man beveger seg fra empiri til teori. Deduktiv forskning vil derimot si at man undersøker om «en antagelse som er utledet fra en eksisterende teori – stemmer overens med virkeligheten» (Nyeng, 2012, s. 59). Jeg har i sammenheng med denne oppgaven valgt induktiv forskning.

En kvantitativ tilnærming vil si at man arbeider med analysert statistikk og finner eksakte tall for analyse (Nyeng, 2012, s. 71). Vanligvis er det spørreundersøkelser som blir brukt ved en kvantitativ tilnærming, og da er det viktig å planlegge nøye hva det er man vil spørre om slik at man får svar på de eksakte spørsmålene man lurer på (Christoffersen & Johannesen, 2018, s. 129). Den mest brukte metoden er kvalitativ metode, og intervju er gjengangeren hos de aller fleste kvalitative forskningsmetoder. En kvalitativ tilnærming innebærer at man identifiserer og beskriver ulike sosiale fenomen, sier Nyeng (2012, s. 71). Videre sier han at metoden langt oftere handler om å forstå fenomenet enn å teste gyldigheten til det. Innenfor kvalitativ tilnærming finnes det flere måter å gå fram på. For eksempel har vi både observasjon, intervju, brevmetode, aksjonsforskning og casestudier. I forhold til intervju skiller man mellom hvor strukturert et intervju er, og hvor mye tilrettelegging det er fra forskeren sin side. Christoffersen & Johannesen (2018, s. 78-79) skiller mellom tre typer

intervju. Først finner vi ustrukturert intervju hvor spørsmålene er åpne rundt et oppgitt tema, og gjerne er spontane. Videre har vi semistrukturert intervju hvor man beveger seg fram og tilbake i forhold til en eventuelt intervjuguide hvor det overordnede tema og spørsmålene er gitt, men trenger ikke nødvendigvis å følges. Den tredje typen er et strukturert intervju. Her vil alt være forberedt på forhånd.

### 4.3 Brevmetoden – en kvalitativ metode

På grunn av nye lover innenfor personvern og datainnsamling er det nå mye vanskeligere å gjennomføre kvalitativ forskning enn tidligere, fordi det blant annet krever en søknad til NSD og lignende. Ut fra de forutsetningene jeg hadde for datainnsamling valgte jeg likevel å bruke en kvalitativ metode i forskningen min. Basert på det faktumet at forskningen min omhandler segregert undervisning og fokuset er rettet mot hva lærerne mener om fenomenet, vil en kvalitativ tilnærming være dugelig. Jeg kunne også brukt en kvantitativ metode, men da ville ikke lærernes meninger skint gjennom, og man måtte forholdt seg til tall heller enn forståelsen av et fenomen. For å definere strukturen av brevmetoden som kvalitativ metode kan man si at det er en strukturert form for «intervju» da både tema og spørsmålene er gitt. Brevmetoden er en kvalitativ metode som er utviklet i Skandinavia (Sjøbakken, s. 375). Selve metoden går ut på at informantene skriver en tekst til forskeren i form av et brev, hvor han eller hun svarer på de spørsmålene forskeren vil ha svar på med utgangspunkt i egne erfaringer med undervisning, læring eller skolekultur (Sjøbakken, s. 375).

Det som skiller brevmetoden fra andre kvalitative metoder er at det åpner for en dypere refleksjon og ettertanke over egen praksis. Dette kan bidra til at man ikke bare skrapet i overflaten av temaer slik man fort kan gjøre ved et tidsavhengig intervju, hvor man kan ha for mange spørsmål i forhold til tid. Brevmetoden vil gjøre at informanten har mer tid til refleksjon, egen tolkning og muligheten til å gå dypere inn på tema. Man kan i tillegg se det som en styrke ved metoden at informanten kan velge å skrive når det selv passer, slik at man ikke skriver bare for å skrive. Informantene har også muligheten til å skrive det ned hvis de plutselig kommer på noe. Sjøbakken (s. 375) sier at «brevmetoden åpner for å knytte sammen en linje fra refleksjon over egen situasjon, skoleutvikling og forskning, til aksjonsforskning og forskende partnerskap». Aksjonsforskning innebærer at man vil ha en direkte påvirkning på forskningsområdet, og at målet er både forskning og handling på en og samme tid (Christoffersen & Johannesen, 2018, s. 115). Dette vil jo si at man kan se sammenhenger mellom egen praksis og aktuell forskning fordi man selv jobber på en skole hvor overnevnte tema er i vinden, og kan på grunn av ettertanke påvirke informanten til å handle annerledes.

Til tross for muligheten til å en dypere refleksjon og ettertanke over egen praksis, er det også flere ulemper som gjør seg gjeldende for brevmetoden. Den ulempen som gjennomsyrrer min forskning må være mangelen på muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Selv om metoden byr på et dypdykk innenfor tema, kommer det helt an på informanten hvor mye som blir skrevet ned. Derfor vil det være lurt å stille informantene tydelige krav til hvordan man ønsker at seansen skal være. Brevmetoden forutsetter at informanten har skriftlige erfaringer i en større metodologisk kontekst. På grunn av dette kan man nesten si at et godt svar «står og faller på om hvorvidt mennesket er i stand til å sette ord på og dele sine erfaringer med andre» (Sjøbakken, s. 378).

#### 4.4 Fremgangsmåte og etiske betraktninger

Ut i fra det faktumet at jeg visste at mangelen på oppfølgingsspørsmål kom til å gjøre seg gjeldende i oppgaven min, valgte jeg å sende informantene et informasjonsark i forkant av spørsmålene, slik at noen forutsetninger for innsendt svar ble lagt til grunn. Etter mottatt informasjon fikk informantene utdelt en samtykkeerklæring som ble skrevet under før de fikk spørsmålene, dette for å ta hensyn til en etisk regel om informert samtykke. På arket fikk informantene også en forsikring om at forskningen blir behandlet konfidensielt, og at de har mulighet til å trekke seg fra forskningen når som helst. Denne forsikringen innebærer at jeg ikke skal offentliggjøre personlig data som kan avsløre identiteten til informantene, og at det støtter prinsippet om informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 42).

Spørsmålene ble sendt via mail begge veier, noe som strengt tatt skal gjøres via post for å sikre anonymiteten fullstendig. På grunn av at svarene ikke inneholdte persondata eller andre sensitive opplysninger gjorde jeg det derfor gjennom mail. Det var viktig for meg å stille åpne spørsmål slik at informantene fikk muligheten til å vinkle spørsmålet i flere retninger. Dette for å se om det er flere sider av en sak som kunne belyses av forskjellige informanter. Sjøbakken (s. 385) sier at brevmetoden kan sammenliknes med å legge et avansert puslespill uten på forhånd å vite hva det skal forestille.

## 5. Funn i lys av teori/drøfting

For å drøfte funnene i lys av teorien har jeg valgt å dele drøftinga i tre deler: faglige fordeler og ulemper, sosiale fordeler og ulemper og psykologiske fordeler og ulemper. Drøftinga tar utgangspunkt i informantenes syn på segregert spesialundervisning, og teorien vil enten støtte informantenes syn på segregering eller være motstridende. Uansett om teorien er støttende eller motstridende til informantenes syn på segregering vil jeg alltid prøve å komme med et motargument for påstandene.

### 5.1 Faglige fordeler og ulemper

En vanlig praksis ved informantenes skole er at de elevene som får tildelt spesialpedagogiske timer blir organisert enkeltvis, i grupper eller ved bruk av en ekstra lærer i klasserommet.

Schultz et. al (2004, s. 114) sier at det i de aller fleste tilfeller vil være mest faglig effektivt å ta en elev ut av klasserommet, men at eleven i slike situasjoner mister den sosiale treningen som man får i samhandling med andre elever. I så måte står også eleven i fare for å bli stigmatisert. Som tidligere nevnt er stigmatiseringen skummel, ved å jobbe med klassens aksept for segregering og mottakelse av ekstra hjelp kan sjansen for stigmatisering minke. Lærer B svarer på spørsmålet om elevenes utbytte av spesialundervisning sosialt sett, at de i praksis jobber med at det skal være innforstått for elevene at det er helt ok å ha behov for litt ekstra hjelp av og til. De har i tillegg flere elever uten rett til tiltak som blir med ut på gruppe fordi de ser at det hjelper dem faglig. Dette er med på å øke klassens aksept for undervisning av enkeltelever og gruppedelinger.

På en annen side kan man si at elever kan ha positivt utbytte av å ha opplæring i ordinære klasserom med medelever på forskjellig nivå på grunn av at forventningen til eleven ofte høyner. Det faglige nivået er høyere, og vi kan med Meads speilingsteori forklare hvordan elever med særskilte behov kan ha positivt utbytte av å være i klasserom med en lærer og medelever som har større forventninger til en. Teorien sier noe om hvordan mennesker speiler seg i de observasjonene man gjør seg og de tilbakemeldingene man får fra andre mennesker. For barn som ofte er ute på gruppe kan det generelle nivået i gruppa som regel være ganske lav, og drivkraften bak å kunne klare oppgavene kan bli lav. Å ha opplæring i ordinære klasserom kan på den måten være den drivkraften en elev med særskilt behov trenger for å lære på et høyere nivå. Uthus (2017, s. 135) sier at «for elever med særskilte behov er det altså slik at de oppfatningene og forventningene som lærere og medelever har til dem i skolen, har stor betydning for deres selvbilde». Med dette mener hun at hvis menneskene rundt eleven

har en forventning av at man skal klare oppgaven, så kan mestringsforventningene eleven har til seg selv øke (Uthus, 2017, s. 135). Faren for at eleven føler tilkortkommenhet ovenfor klassen er derimot en nær fallgrube. Tidligere har vi sett at en faktor som påvirker utviklingen av barns mestringsforventninger kan være andres suksess eller fiasko (Olaussen, 2013, s. 219).

Olaussen (2013, s. 219) mener at effekten av observasjonen blir best hvis den man observerer er lik en selv. Vi kan ta for oss et eksempel hvor en elev er svak i matematikk, men ikke vil ha segregert undervisning. Eleven vil da observere klassen sin med elever som ikke nødvendigvis strever med gitt oppgave, og føle tilkortkommenhet hvis en selv sliter med oppgaven. Hvis eleven derimot er i en gruppe med elever som strever med det samme, kan det være gagnende for mestringsforventningene at man ser elever som er lik en selv, slite med samme oppgaver og da mestre dem.

I forhold til den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky kan det virke som at prinsippene i teorien står i motsetning til hva praksisen tilsier. Det er klart at den sosiokulturelle læringsteorien bygger på prinsippet om at barn lærer bedre i situasjoner hvor samhandling, språk og kultur er kjente faktorer. Hvis man skal se på segregert undervisning med de sosiokulturelle læringsteoribrillene er det flere punkt som står litt vage. For elever som mottar segregert tilpasset undervisning vil det alltid være læreren som er den mer kompetente annen. I slike tilfeller vil lærer-elev-relasjonen være særdeles viktig, og det som Vygotsky mener er kjernen i undervisningsprosessen (Moen, 2013, s. 265). Likevel kan man tenke seg at barns samhandling med andre barn i undervisningssituasjoner kan være like viktig som læreren når man tenker på elevers læring. Det er kan være viktig for selvoppfatningen til et barn å få lære sammen med jevnaldrende. På denne måten vil det ikke være tilstrekkelig at enkelte elever med mye segregert spesialundervisning opplever at den eneste kontakten gjennom en skoledag er læreren (Engan & Tøssebro, 2006, s. 160).

Som informantene beskriver så er det ikke uvanlig at de elevene som trenger tilrettelagt opplæring på deres skole blir plassert i grupper med elever som har noen av de samme utfordringene. En av elevene kan være mer kompetent i en del av et fag, mens den andre eleven kan mer om noe annet. Det er på en slik måte at elevene kan være til hjelp for hverandre, og kan være det Vygotsky sier er en mer kompetent annen. Informant A tror at elevene får best faglig utbytte ved å være i en mindre gruppe på ca. 4-5 elever, og at de på denne måten kan støtte hverandre og bruke hverandres sterke sider i faget. Informanten legger

også til at hun tror svake elever ofte føler seg tryggere i mindre grupper og med medelever som har ca. Samme nivå. På en side kan dette være det første man tenker på, men på en annen side kan det tenkes at omgivelsene kan speile både forventningene til seg og hva man tror man får til. Mestringsforventninger er med på å si noe om hvilke forventninger man har til å mestre enkelte oppgaver, og ved å være i en gruppe hvor det relative nivået er lavere enn i en ordinær klasse kan det bidra til at elevene stiller lavere krav til seg selv og hva de forventer å mestre. På denne måten kan det fort bli en ond sirkel av lite innsats og utholdenhet når det kommer til motgang hvis elevene ikke har stor forventning til å mestre konkrete oppgaver (Bråten, 2002 og Bandura, 1997).

### 5.3 Sosiale fordeler og ulemper

Med bakgrunn i sosiokulturell og sosialkonstruktivistisk læringsteori går det frem at man lærer best i interaksjon med andre (Sylte, s. 189), men nettopp det å samarbeide og være i samspill med andre er noe man erverve. Her har læreren en sentral rolle. Den enkelte elev bør bli møtt på sitt individuelle og nåværende nivå, dette for å forstå hva som påvirker den enkelte og hva som skal til for å fremme elevenes kunnskap. For at en gruppe skal fungere best mulig er det dermed viktig med nok kunnskap rundt hver enkelt deltager og hvordan de ulike deltakerne virker inn på hverandre. For ulik atferd, samarbeidsprosesser, kommunikasjon og læring er alle påvirket av elevens kulturelle og individuelle forutsetninger (Sylte, A.,L., 2013, s.176). Som lærer har man mulighet til å påvirke både forventninger, plikt og tillit, påvirke normer og uskrevne regler.

Proessen for å finne ut hvilke elever som fungerer bra sammen bør starte så tidlig som mulig, kanskje så tidlig som når vanskene først oppdages. Dette kan gjøre at varigheten av spesialundervisninga blir begrenset. For enkelte elever kan det være best med segregert undervisning og for andre kan det være like lønnsomt å motta hjelp i klassen. Segregert undervisning kan også blir ivaretatt i grupper, men da er det viktig å finne ut hvilke elever som fungerer sammen og kan bidra positivt i hverandres læringsprosess. Segregert undervisning fungerer bra med elever som har jobbet sammen fra barneskolen av, sier informant A. De kjenner hverandre fra før og er trygge på hverandre både i undervisningssituasjoner og sosiale situasjoner. Fordelen med gruppeundervisning er at gruppen er mer homogen, noe som gjør det lettere for læreren å få oversikt over om stoffet er forstått, hvilket tempo man skal legge seg på og lignende.

Informant A sier som følger: «generelt tror jeg at spesialundervisning ikke har stort utbytte sosialt sett. Elever som skal ut og ikke vil, følger seg ofte ekskludert og tror at medelever vurderer dens faglige nivå på en negativ måte og da kan man miste venner eller bli mobbet». Vi kan se at denne tankegangen har mange røtter i den øvre teorien som er presentert for oppgaven. Først og fremst så vil elevene bli påvirket av den tilbakemeldinga de får fra andre rundt seg. Hvis man merker at ens faglige nivå blir vurdert på en negativ måte av medelever, vil det igjen påvirke hvordan vi ser oss selv utenfra og hvordan selvoppfatningen man har av seg selv blir. Selvoppfatningen har som tidligere nevnt noe å si for hvordan man ser på seg selv, motivasjon for skolen og mestringsforventningene man har til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1998). Det er dermed klart at hvis man føler seg negativt vurdert av andre elever, kan det være mange faktorer som blir påvirket, og man kan i verste fall få en negativ selvoppfatning med påfølgende dårlig motivasjon og liten mestringsforventning.

Begge informantene er enig om at de elevene som ofte mottar segregert undervisning blir utenfor klassefellesskapet, og mener at man enda har en lang vei å gå når det gjelder å motivere disse elevene til å være med på det sosiale fellesskapet i for eksempel friminutt. Informant B sier at det må tilrettelegges for aktiviteter der alle i klassen kan delta på sitt nivå. Utdanningsdirektoratet (2011) sier at for at elevene skal føle at de er en del av læringsmiljø, er det viktig at man tar hensyn til deres evner og forutsetninger - uansett hvor betydelig de er. Dette er også lovfestet i opplæringsloven §1-3, og for at elevene skal oppleve et økt læringsutbytte er det viktig at de får være med de sosiale nøkkene.

Når de skal vurdere elevenes utbytte av spesialundervisningen sosialt sett sier informantene at svaret nesten alltid blir todelt. På den ene siden mener de at man i mange sammenhenger har en lang vei å gå når det gjelder å få enkelte elever med segregert undervisning innenfor klassefellesskapet. På den andre siden finner man elever med samme problemstilling som ikke har noen problemer med å komme inn i fellesskapet. De mener at alt avhenger av eleven og hvilke forutsetninger den har, omfanget av segregering og hvilke forutsetninger elevene har for sosialisering. Informantene er begge enige om at dersom elevene kun mottar spesialundervisning i enkelte fag ofte er mer inkludert i det sosiale fellesskapet. Elever som mottar spesialundervisning i enkelte fag være en del av klassefellesskapet i andre fag. Dette gjør at elevene henger med på de sosiale nøkkene og kan speile seg i andres tilbakemeldinger. Dette kan igjen bygge opp deres selvoppfatning, motivasjon og mestringsforventninger. Disse tre elementene kan elevene som mottar spesialundervisning i enkelte fag ta med seg, og det kan dermed være en hjelp til at varigheten av tiltakene og konsekvensene begrenses.

### 5.3 Psykologiske fordeler og ulemper

Lærer A sier noe om at elever som vegrer seg for å ta i mot hjelp kan ha faglig utbytte av å bli satt på gruppe med venner av eleven, og som også kan ha faglig utbytte av tilrettelagt undervisning. Dette på grunn av at eleven føler seg tryggere med elever som en selv er litt lik. I denne sammenhengen kan man utnytte elevene som en mer kompetent annen i forhold til Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen.

En annen måte informantene løste problemet om organisering av spesialundervisning for elever som vegrer seg for å ta imot hjelp, var å dele klassen i to. Dette gjorde de på grunn av at læreren som har ansvaret for eleven med vedtak skal komme nærmere eleven i klasseromssituasjoner. På denne måten kan eleven få den hjelpen den har rett til uten å bli segregert fra resten av klassen. Dette kan kobles med Mead sin speilingsteori som sier at man speiler seg i de tilbakemeldingene man får fra andre, og i denne situasjonen ville det vært i tilbakemeldingene i klassen. Dette kan jo ha flere positive sider ved seg, som for eksempel det Bandura mener om at barn generelt lærer av hverandre. Han mener at barn lærer ikke bare gjennom enaktiv læring, men også gjennom vikarierende læring (Olaussen, 2013, s.223).

Det har vært mye fokus rundt at det kan være stigmatiserende for en elev å være ut av klassen. På samme måte kan noen elever oppleve det stigmatiserende hvis man alltid skal være den elev som ikke får til oppgavene sine i klasserommet, eller alltid være den eleven som må ha en assistent ved siden av seg. Det kan være like stigmatiserende å være tilstede i klasserommet hvor medelever fysisk kan se forskjellene mellom seg og en elev med tilretteleggelse, som det å bli tatt ut av klasserommet. Alt botner som regel i klassens aksept for å motta ekstra hjelp og hvordan klassemiljøet er. På grunn av dette er det viktig at man ikke skjærer alle elever som trenger ekstra hjelp over en og samme kam. Enkelte elever kan synes det er helt greit å bli tatt ut av klassen, mens andre elever ikke synes det. Det er viktig at man alltid tar det valget som gagnar eleven best, og gjør det som er barnets beste – og hva barnets beste er finnes det ikke noen fasit på. Den er nemlig individuell (FN-sambandet 2003).

For å finne ut hva barnets beste er kan det være av fordel å snakke med eleven for å høre om han eller hun kan komme med egne innviklinger på sin egen situasjon. Her kan vi for eksempel trekke inn begrepet «human agency» som vi tidligere har beskrevet som en kompetanse alle har til å mestre eget liv (Uthus, 2017, s. 28). Begrepet innlemmer flere elementer innenfor mestring av eget liv, og to av dem er å ta ansvar i konkrete situasjoner og



at man aktivt er med på og påvirke det miljøet man lever i. Hvis man er med å påvirke kan dette også være med på å føle at man bidrar og gjør noe viktig, noe som kan være med på å øke livskvaliteten til et menneske (Kvelling, 2013, s. 31). En slik form for elevmedvirkning er også en del av prinsippet for opplæringa, og kan være med på å styrke den indre motivasjonen en elev har til å være både engasjert og motivert (Uthus, 2017, s. 192).

Det kan være at elever som ofte blir segregert mister muligheten til å speile seg selv i tilbakemeldingen fra andre elever, og derfor blir ekskludert fra miljøet. Dette kan gjøre at oppbyggingen av selvbildet blir svekket. Men liten til ingen respons fra andre enn læreren kan det hende at eleven føler seg annerledes enn de andre, fordi man mest sannsynlig lærer på forskjellige måter. Når man ser at det man gjør strider med hvordan elevene i klassen gjør det, kan det tenkes at det kan være en faktor til at barnets selvfølelse blir svekket. Dette kan bidra negativt til det stigmaet som allerede kan være tilstede på grunn av en segregering i første omgang.

## 6. Avsluttende drøfting – er spesialundervisningen tilpasset elevene eller skolen?

For å runde av spørsmålet om elevenes opplevelse av inkludering i et segregert tilbud vil jeg diskutere hva det er som bestemmer hvilke behov segregert undervisning kan sies å dekke. Hvordan kan man vite om det er elevenes behov som er dekt eller om det er skolens behov som er dekt når en elev får segregert undervisning? Kan det hende at praksisen motstrider med teorien? Formelt sett er det en selvfølge at segregert undervisning skal være noe som skal gagne eleven, og at skolen tar de avgjørelsene som gjør at eleven får et opplæringstilbud som tilfredsstillende dens evner og forutsetninger. Noe som strider imot er det Nordahl og Overland (1998) og Persson (2001) sier om at det noen ganger ikke er elevens forutsetninger som blir satt til grunn for behovet for spesialundervisning, men heller klassens relative nivå. Med dette mener de at det følte behovet for spesialundervisning noen ganger kan sies å ha avlastningsfunksjon for læreren og klassen (Jahnsen, Nergaard & Flaaten, 2006, s. 19).

Prinsippet om tilpasset opplæring er det skolen foretar seg for å sikre at alle elever får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. For å gjøre dette må man bruke forskjellige metoder som kan innebære alt fra læringsmetoder, arbeid med klassemiljø og læringsmiljø, til hvordan man organiserer elevene i undervisninga. Spesialundervisning skal

først komme på bordet når man ser at eleven ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Hvis det er klassens relative nivå som bestemmer det følte behovet for spesialundervisning kan det være store gap mellom hvilke elever som får det og ikke. Det kan tenkes at i en klasse hvor hovedparten av elevene er sterke faglige vil det følte behovet for spesialundervisning for elever som ikke følger deres faglige utvikling være større. I en klasse hvor det relative nivået er lavt kan det hende at det er færre elever som trenger spesialundervisning. På den måten kan det hende at to elever som sammenliknes på et faglig nivå kan ha ulik skolehverdag. En elev kan ha spesialundervisning, mens den andre har undervisning i ordinær klasse.

Hvis man tenker at det relative nivået i klassen bestemmer det følte behovet for spesialundervisning kan man tenke seg at spesialundervisning noen ganger kan bli brukt som en avlastningsfunksjon for klassen og lærerne. En mer homogen klasse hvor de elevene som har lite utbytte av den ordinære undervisninga får undervisning et annet sted, kan gjøre undervisningen for den øvrige klassen mer effektiv. Prinsippet om en skole for alle og den inkluderende ambisjonen for norsk skole står da vagt i forhold til praksisen. Et av målene med den inkluderende skole er at alle elever skal føle en sosial tilhørighet til den klassen man er plassert i. Hvis man ser på Overlands (2015) inndeling av inkludering er det tre former som er like viktig; faglig, sosial og psykisk. Hvis segregert spesialundervisning brukes som en avlastningsfunksjon for læreren resten av klassen kan man si at det jobbes med en faglig inkludering av eleven. Det som derimot skjer da er at den sosiale inkludering, samt den psykiske rammes negativt. I samme takt kan det være vanskelig å snakke om en inkluderende skole hvis elevens faglige inkludering bli undertrykt av et prinsipp om at eleven skal være inn i klassen. På denne måten kan vi forstå at alle tre former for inkludering er viktig for at man på riktig vis kan snakke om en inkluderende skole.

## 7. Avslutning

Avslutningsvis kan man si at spørsmålet om et barns opplevelse av inkludering i et segregert tilbud er tosidig. Den inkluderende skolen skal sørge for at alle elever får en tilpasset opplæring på tvers av evner og forutsetninger, med forutsigbarhet rundt kriterier for læring og skal ha tilfredsstillende utbytte av undervisning. På lik linje skal elevene føle seg som en del av fellesskapet, og være i stand, og få muligheten til, å ha medbestemmelse i eget liv i skolen. På den ene siden sier resultatene at enkelte barn har behov for å bli tatt ut av klassen for å oppleve mestring og få en spesialundervisning som er god nok. Det kan også sees på som

positivt at elever som har en relativt lik faglig progresjon jobber sammen i grupper utenfor klasserommet, på grunn av at man kan observere feiltakelser og suksess, og på den måten lære. I situasjoner med segregert undervisning kan man si at den faglige effektiviteten er god, men at dette noen ganger kan gå på bekostning av den sosiale opplæringa.

Det bringer oss over på den andre siden av resultatene som sier at å ta elever ut av klasserommet kan føre med seg vanskelige situasjoner når det kommer til sosial trening, læring og stigmatisering. Vi har fått vite at mange mener at barn lærer best av andre barn. Selv om vi tidligere har sett at barn kan lære bedre av andre barn som er mer lik en selv, kan det hende at et lavere faglig nivå kan gjøre noe med motivasjonen til enkelte elever og senke mestringsforventningene. Derfor vil den andre enden av resultatene vise at barn kan lære bedre i klasserommet med elever som har mer kompetanse enn en selv, fordi klassens generelle mestringsnivå er høyere og man kan øke sitt eget. Oppgaven har bydd på motstridende argumenter, og det kan vi også finne her. Som vi kan viser resultatene et språk av meninger som alle kan sees på som like relevante og reelle. Det hele botner i at alle elever må behandles som egne individer, og at avgjørelsene som blir tatt på vegne av en elev skal være individuelt vurdert opp mot hva det beste for eleven er.

## 8. Referanseliste

Askildt, A., & Johnsen, B. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. T. Befring, Reidun (Ed.), *Spesialpedagogikk* (pp. S.74-90). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Bachmann, K., Haug, P. (2006). *Forskning og tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Tilgjengelig fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)

Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Tilgjengelig fra: <https://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/#3>. Hentet: 04.04.19.

Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Collin.Hansen R. (2011) *Barna rettigheter 6-13 år*. I: Postholm M. B. Munte E. Haug P. Krumsvik R. J.(2011) *Elevmangfold i skolen* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

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

FN-sambandet. (09.01-2018). *Barnekonvensjonen*. Tilgjengelig fra: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen> Hentet: 14.04.19

Fylling, J. (2007). *Tilpasning for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Norsk pedagogiske tidsskrift nr. 4, 303-315.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (1. utgave). Bergen: Fagbokforlaget. Tilgjengelig fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkluderende-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>. Hentet: 04.04.19

Nordahl, T., Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter: evaluering av spesialundervisning i Oslo Kommune*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (Rapport; 20).

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Overland, T. (2015) for Utdanningsdirektoratet. *Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>. Hentet: 04.04-19.

Persson., Bachmann, K., Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen. (Forskningsrapport; 62).

Postholm, M, B., Munthe, E., Haug, P., og Krumsvik, R., J. (2011). *Elevmangfold i skolen. 5-10*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1998). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø (Vol. 3)*. [Oslo]: TANO.

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Inkludering i innovasjonsperspektiv*. Elverum: Høgskolen i Hedmark (Rapport; 15)

Sylte, A. L. (2013). *Relasjonskompetanse*. I Profesjonspedagogikk. Oslo: Gyldendal akademisk.

Sørli, M-A. (1999). *Alternative skoler: - lovende tiltak i forebygging av alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomning*. Spesialpedagogikk 9. årg. 64, 12-24.

Tetler, s. (2011). *Inkluderende specialpedagogikk... som konstruktiv selvmodsigelse*. *Specialpedagogikk nr 3, 3-14*.

Utdanningsdirektoratet (2018). *Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning?* Statistikknotat 6/2018. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/> Hentet: 07.05-19

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialundervisning*. Tilgjengelig fra:<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning/> Hentet: 29.04.19

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Ytterhus, B., & Tøssebro, J. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie : Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

## 9. Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide for spesialpedagogisk koordinator

#### **Intervju med spesialpedagogkoordinator**

1. Hva innebærer jobben din?
2. Hvordan ser en arbeidsdag ut for deg?
3. Hvordan er behovet for spesialundervisning i dag?
4. Hva er ditt ståsted i forhold til segregert undervisning?
5. Hvordan arbeider du for å inkludere elevene i det sosiale fellesskapet, både i klassen og i de små gruppene?
6. Hvordan vil du vurdere elevenes utbytte av spesialundervisning sosialt sett?
7. Hvordan vil du vurdere elevenes utbytte av spesialundervisning faglig sett?
8. Hvordan organiserer dere spesialundervisninga for elever som vegrer seg for å ta imot hjelp?
9. Hvordan fungerer forholdet mellom spesialpedagogisk leder, faglærere/kontaktlærer og rektor?

## Vedlegg 2: Intervjuguide for klasselærer

### **Intervju med klasselærer**

1. Hvordan er behovet for spesialundervisning i dag?
2. Hva er ditt ståsted i forhold til segregert undervisning?
3. Hvordan opplever du den sosiale inkluderinga av elever som mottar segregert undervisning?
4. Hvordan arbeider du for å inkludere elevene i det sosiale fellesskapet, både i klassen og i de små gruppene?
5. Hvordan vil du vurdere elevenes utbytte av spesialundervisning sosialt sett?
6. Hvordan vil du vurdere elevenes utbytte av spesialundervisning faglig sett?
7. Hvordan organiserer dere spesialundervisninga for elever som vegrer seg for å ta imot hjelp?
8. Hvordan fungerer forholdet mellom spesialpedagogisk leder, faglærere/kontaktlærer og rektor?



## Vedlegg 3: Informasjonsdokument til informantene

### **Informasjon angående forskningsprosjekt.**

Mitt navn er Trine Hanssen. Jeg er student ved lærerutdanningen på NTNU i Trondheim. Jeg er godt i gang med mitt tredje år på studiet der vi skal skrive en bacheloroppgave. I den forbindelse har jeg valgt å skrive om sosial inkludering ved segregert undervisning.

Jeg har i løpet av min praksis hos dere fått lov til å være med på flere segregerte undervisninger hvor man har tatt elever ut av ordinær undervisningen, og ønsker derfor å undersøke hva deres meninger er rundt denne tematikken. Forskningsprosjektet vil undersøke deres synspunkter, hvordan dere arbeider med tilpasset undervisning, og vil da spesielt rette fokus mot sosial inkludering ved segregert undervisning.

I forbindelse med forskningsprosjektet ønsker jeg å gjennomføre en intervjumodell som kalles brevmetoden. Brevmetoden er en mellomting mellom intervju og en spørreundersøkelse, og åpner for en dypere refleksjon og ettertanke over egen praksis. Den innebærer at dere får forskningsspørsmålene av meg, og skal besvare de skriftlig og sende de til meg.

Informasjonen dere gir vil bli behandlet konfidensielt, og oppbevart utilgjengelig for andre. Informanter vil selvfølgelig bli anonymisert. **Jeg vil i den anledning invitere rektor, spesialpedagogkoordinator og klasselærere til å delta.**

En oppfordring til deg som informant er å skrive «usensurert», slik at deres umiddelbare mening vil skinne gjennom. I den forbindelse tror jeg det er hensiktsmessig at dere leverer tilbake svar på forskningsspørsmålene en uke etter mottakelse. Det er selvfølgelig mulighet for en forlengelse hvis noe skulle oppstå. Dere kan levere svarene til meg på mail, eller direkte til meg i papirutgave. Det skal ikke stå navn på lærer eller skole på dokumentet du leverer. Jeg vil opplyse om at dersom dere velger å sende svarene digitalt, bør den sendes som et PDF-vedlegg til min e-post. E-posten vil bli slettet fra innboks snarest etter at jeg har mottatt det.

Jeg vil informere om at det når som helst i prosessen er lov til å trekke seg. Følgelig vil også den informasjonen dere har gitt bli slettet fra datamaskinen. Jeg vil være takknemlig dersom du vil delta i min undersøkelse. Svar kan sendes til min mail:

[triha@stud.ntnu.no](mailto:triha@stud.ntnu.no)

Hilsen Trine Hanssen (mob: 91764782)

