

Forord

Etter 20 år på skolebenken, er jeg endelig ferdig og klar for arbeidslivet. Endelig kan jeg si at jeg har levert masteren jeg har drømt om i så mange år. Det har vært mange tårer og en del tunge tak, men det har heldigvis vært enda flere smil og masse lærdom.

Gjennom dette prosjektet har jeg lært masse som jeg vil ta med meg videre ut i arbeidslivet og livet generelt. Det har vært spennende å jobbe i et halvår nå med et tema jeg er interessert i og er veldig opptatt av, der elevens opplevelser har vært i sentrum.

Først vil jeg takke de fire elevene som stilte opp og delte sine erfaringer med meg. Hadde det ikke vært for de, hadde ikke denne masteren vært mulig. Jeg vil også takke til de to skolene som hjalp meg med å komme i kontakt med disse fire elevene.

Videre vil jeg takke min veileder Rannveig Oliv Myhr som har kommet med kritiske spørsmål og tilbakemeldinger som har fått meg til å reflektere og tenke litt annerledes. Tusen takk for at du har hjulpet meg igjennom dette prosjektet.

Til slutt vil jeg takke familien min som alltid er der for meg. Spesielt takk til mamma og pappa som har lest korrektur, og som alltid er klare til å svare på spørsmålene mine når jeg ringer.

Trondheim, 14. mai 2018

Synne Kristine Enger

Sammendrag

Tittel: Ungdomsskoleelevers erfaringer med spesialundervisning.

Formål: Formålet med oppgaven har vært å få innsikt i hvilke erfaringer elever som får spesialundervisningen har i dag. Spesialundervisning er i dag et mye diskutert tema i Norge. Gjennom denne oppgaven ønsket jeg å spørre elevene selv hvilke opplevelser og tanker de hadde om akkurat dette tema. Jeg har med dette prosjektet prøvd å få frem elevens stemme i denne debatten.

Studiens problemstilling:

«Hvilke erfaringer har ungdomsskoleelever med spesialundervisning?»

Metode: I dette prosjektet ble det brukt en kvalitativ forskningsmetode. Innhenting av datamaterialet skjedde gjennom fire individuelle halvstruktureerte intervjuer med fire forskjellige elever. Intervjuene ble transskribert og analysert med utgangspunktet i tre hovedtemaer; *trivsel*, *organisering* og *medvirkning*.

Funn: De fire elevene som ble intervjuet var alle fornøyd med spesialundervisningen de fikk. Alle elevene fortalte at de trivdes på skolen, og at de følte seg inkludert i felleskapet som var i klasserommet. De likte å variere på å både være i den ordinære undervisningen og få spesialundervisning på base. Elevene opplevde at de ikke får være med å påvirke deres egen skolehverdag nok.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	3
2.0 Teori.....	4
2.1 Ulike perspektiv på opplæring.....	4
2.1.1 Kategorisk perspektiv.....	4
2.1.2 Relasjonelt perspektiv.....	5
2.1.3 Mitt synspunkt.....	5
2.2 Sosialisering.....	5
2.3 Inkludering.....	7
2.4 Organisering av spesialundervisning.....	9
2.5 Et helhetlig pedagogisk system.....	11
2.6 Trivsel.....	12
2.7 Medvirkning.....	13
2.8 Elevundersøkelsen.....	15
3.0 Metode.....	17
3.1 Valg av forskningsmetode.....	17
3.1.1 Intervju.....	17
3.2 Utvalg.....	18
3.2.1 Strategisk utvalg av informanter.....	18
3.2.2 Informantene.....	19
3.2.3 Fremgangsmåte for å skaffe informanter.....	19
3.2.4 Barn som informanter.....	20
3.3 Datainnsamling.....	21
3.3.1 Forberedelser før gjennomføring av intervjuene.....	21
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene.....	23
3.4 Dataanalysen.....	24
3.4.1 Transkripsjon.....	24
3.4.2 Fremgangsmåte i analysearbeidet.....	25
3.5 Forskerrollen.....	25

3.6 Etiske refleksjoner	26
4.0 Funn og drøfting	28
4.1 Presentasjon av informantene	28
4.2 Trivsel	30
4.2.1 Funn	30
4.2.2 Drøfting	33
4.3 Organisering	37
4.3.1 Funn	38
4.3.2 Drøfting	44
4.4 Medvirkning	50
4.4.1 Funn	50
4.4.2 Drøfting	54
5.0 Oppsummering	59
Litteraturliste	61
Oversikt over vedlegg	67

1.0 Innledning

Helt innledningsvis vil jeg si noe om bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive om akkurat dette temaet. Deretter vil jeg presentere problemstillingen, og forklare enkelte begreper. Til slutt vil jeg i dette kapittelet si noe om oppgavens oppbygning.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Inkludering og «en skole for alle» har siden 1990-tallet vært sentrale begreper i den norske skolen. Det at alle elevene skal være en del av fellesskapet, og en del av skolen har derfor vært i fokus de siste årene. Det har vært en del diskusjon rundt dette temaet både fra politisk hold, lærere og forskere.

Godt over halvparten av elevene som får spesialundervisning i skolen i dag blir tatt ut av klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Forskere mener dette fører til ekskludering, og dermed strider med inkluderingstanken skolen har (Nordahl m.fl., 2018; Haug, 2017). Disse er enig om at dette må endres, men det er ulike tanker om hvordan man skal gå fram for å klare det. Peder Haug (2017) mener blant annet at ved å bedre den ordinære undervisningen, minsker man behovet for spesialundervisningen i skolen.

I løpet av de siste årene har det kommet ut flere rapporter og litteratur med fokus på inkludering og spesialundervisning, men det er svært få av disse som tar utgangspunkt i elevens perspektiv. I 2017 kom Barneombudet med rapporten «Mål og mening», og dette er en av få som har snakket direkte med elevene. Det at elevene ofte ikke blir hørt eller spurt om de opplever et fellesskap og inkludering i skolen, er en av hovedgrunnen til at jeg valgte å se på dette fra elevens perspektiv.

Jeg har også en personlig grunn til å ville sette fokus på dette med elevens stemme i forhold til spesialundervisning. Jeg har selv dysleksi, og gjennom hele min skolegang har jeg trengt ekstra hjelp og tilrettelegging. Til tross for at lærerne var klar over at jeg hadde dysleksi og dermed hadde behov og rettigheter knyttet opp mot det, så var det ingen som spurte meg om hvordan jeg lærte best. Jeg ble tidlig bevisst på hvordan jeg lærte og hvilke læringsstrategier som var best for meg, men jeg fikk aldri anledning til å dele dette med lærerne mine.

Heldigvis var jeg så trygg på meg selv at jeg tok initiativ til å si ifra, men jeg vet at mange ikke tørr det. Hva med disse elevene?

Før jeg begynte på denne masteren i spesialpedagogikk, har jeg gått grunnskolelærerutdanningen (5.-10.trinn). Gjennom tilsammen seks års studie har jeg fått påfyll og kunnskap om skolen og det norske utdanningssystemet. Likevel synes jeg det har vært lite fokus på elevens synspunkt i løpet av disse årene. Jeg vil derfor i arbeidet med dette forskningsprosjektet snakke med elever og prøve å se tema igjennom elevens øyne. Vi pedagoger ansatt i utdanningssystemet skal være der for elevene. Da må vi ha tid til å sette oss ned å lytte, slik at vi kan forstå elevene.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Fokuset i denne oppgaven er ikke i første rekke hvilket læringsutbytte eleven har av ordinær undervisning eller spesialundervisning, men hvordan eleven opplever det å motta spesialundervisning. For å kunne tilpasse undervisningene til alle elever er det nødvendig å forstå og sette seg inn i elevens situasjon (Kaldestad, 2007). Min problemstilling blir derfor:

Hvilke erfaringer har ungdomsskoleelever med spesialundervisning?

Videre har jeg stilt meg forskningsspørsmålene for hvert av de tre hovedtemaer jeg har valgt:

- **Trivsel:** *I hvilken grad opplever elevene med spesialundervisninger at de er en del av klassen?*
- **Organisering:** *Hvilken form for undervisning foretrekker elevene?*
- **Medvirkning:** *I hvilken grad opplever elevene at de er med på og påvirket spesialundervisningen?*

Disse spørsmålene er i sentrum for mitt masterprosjekt. Jeg ønsker å ha **elevens** erfaring og opplevelser i fokus. Dette er hovedgrunnen til at jeg valgte å skrive om dette tema. Jeg vil sette mine informanters erfaringer opp mot det skolen, forskerne, regjeringen og de ulike lovene sier. Stemmer dette overens? Hvordan er det å være en elev med ekstra behov i en skole som skal være så inkluderende og hjelpende?

1.3 Begrepsavklaring

I denne oppgaven har jeg definert den ordinære undervisningen som blir gitt i klasserommet for *undervisning i klassen*. Spesialundervisningen som blir gitt på mindre gruppe utenfor den ordinære undervisningen, har jeg kalt *baseundervisning*. Jeg har valgt å bruke disse begrepene, fordi elevene som jeg intervjuet brukte disse begrepene.

Når jeg i denne oppgaven snakker om elever med spesialundervisning, mener jeg elever som har en sakkyndigvurdering og enkeltvedtak etter Opplæringsloven §5-1.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er bygget opp av fem kapitler. I kapittel to gjøres det rede for det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven. I kapittel tre presenteres forskningsmetoden jeg har brukt, og jeg gjør rede for de valgene jeg har gjort i løpet av oppgaveprosessen. Videre i kapittel fire presenterer jeg funnene mine og drøfter disse fortløpende. I det siste kapittel oppsummerer jeg sentrale funn.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg starte med å forklare ulike perspektiver man kan ha på opplæring, for så å si noe om min pedagogiske plattform. Etter dette vil jeg komme inn på teori som handler om sosialisering, inkludering og organisering av spesialundervisning. Et enhetlig pedagogisk system er i det siste blitt svært aktualisert i debatten denne våren og er derfor tatt med selv om det ikke er fattet politisk vedtak knyttet til dette. Til slutt vil jeg si noe om trivsel, medvirkning og den årlige elevundersøkelsen.

2.1 Ulike perspektiv på opplæring

En tidligere foreleser av meg i religion mente at alle mennesker har et livssyn. Det er bare slik at noen er veldig klar over hva de tror på, mens andre er litt mer usikre. Min foreleser påsto altså at alle har et livssyn, bevist eller ubevist, og at dette påvirker tankene vi har om hvordan den verden vi lever i er.

Dette kan også overføres til spesialpedagogikken. Det finnes ulike perspektiv på hvordan man tolker og forstår spesialpedagogikken. Ulike mennesker har ulike forståelse av ord og begreper. Hvordan man bruker og forstår ord og begreper har bakgrunn i hvilke perspektiver man ser det fra (Von Wright, 2000). Det som er skrevet ned i lover og regler kan også tolkes på forskjellig måter. Som spesialpedagog eller lærer eksponerer vi barn for vår forståelse, tolkning og verdivurdering av disse lovene og reglene (Lidén, 2001). Vårt syn på barn påvirker barna også. Det er derfor viktig å være klar over hvilket perspektiv vi har med tanke på blant annet spesialundervisning og elevene våre.

Internasjonal forskning deler ofte synet på spesialundervisning inn i kategorisk og relasjonelt perspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001). Jeg vil beskrive kort hva som er forskjellene mellom disse to, og hvordan dette har påvirket min oppgave.

2.1.1 Kategorisk perspektiv

Kategorisk perspektiv har forankring i et individperspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001). Diagnoser og avvik fra det normale er i sentrum. Har man et slikt perspektiv tenker man at elevene som trenger spesialundervisning er «elever med problemer» (Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001). For å kunne hjelpe denne eleven må eleven få hjelp med å kompensere for en mangeltilstand (Tangen, 2016). Det er en utfordring med selvet barnet eller med hjemmeforholdene, og det er barnet som må endre seg. Derfor blir diagnostisering av eleven sentralt for å definere problemet og finne den beste metodiske

løsningen (Bachmann & Haug, 2006). Dette synet var lenge enerådende i spesialpedagogikken og i samfunnet ellers (Tangen, 2016).

2.1.2 Relasjonelt perspektiv

Etter hvert har nok flere fått øynene opp for en mer relasjonell forståelse av spesialpedagogikk. I et relasjonelt perspektiv tenker man at elevene får utfordringer og problemer på grunn av hvordan skolen og opplæringen er lagt opp (Bachmann & Haug 2006). Det handler da om å endre skolen og omgivelsene rundt barnet, og ikke selvet individet. I et relasjonelt perspektiv vil et av målene være å skape et inkluderende fellesskap der det faglig og sosiale skjer kollektivt i skolen (Nordahl m.fl., 2018). Det faglige legges til rette gjennom blant annet tilpasset opplæring. Har en et relasjonelt perspektiv snakker man ofte om «elever i problemer» (Emanuelsson, Persson, & Rosenquist, 2001). Diagnoser og individet er ikke den store utfordringen, men systemet rundt elevene. Det legges ikke i like stor grad vekt på barns forutsetninger og hjemmeforhold som i det kategoriske perspektivet (Nordahl m.fl., 2018).

2.1.3 Mitt synspunkt

Bachmann og Haug (2006) mener at disse to perspektivene ikke utelukker hverandre, men at de er to idealtyper. Likevel lener man seg ofte mer eller mindre mot en av disse perspektivene gjennom å satse på individuelle eller systemrettede tiltak.

Min pedagogiske plattform bygger på et relasjonelt perspektiv når vi ser på spesialpedagogikken, og dette kan være med på å farge oppgaven. Min oppfatning er at gjennom endringer i skolen og undervisningen kan mange elever som sliter, få den hjelpen de trenger. Diagnostisering kan noen ganger være til hjelp og oppklaring, men det kan også sette mennesker unødvendig i båser.

2.2 Sosialisering

I den norske skolen skal elevene ikke bare lære seg fag, men de skal også lære om seg selv og andre rundt seg. Skolen er også et sted der elevene blir sosialisert og de får utvikle seg som mennesker (Kunnskapsløftet, 2006; Opplæringslova, 1998). Sosialisering er en prosess som begynner med en gang et menneske kommer til verden og varer livet ut (Wille, 2009). Dette skjer gjennom møte med andre mennesker, og samspillet med andre mennesker. Under oppveksten vil barn og unge bruke mye av sin tid på skolen, og skolen blir derfor en viktig sosialiseringsarena.

Gert Biesta (2011) deler skolens formål inn i tre dimensjoner:

- *Kvalifisering* er den kunnskapen og ferdighetene barna skal lære seg.
- *Sosialisering* handler om å lære seg å leve med andre mennesker, og det å forstå normene og verdiene som er viktig innenfor dette fellesskapet.
- *Subjektivisering* går på at elevene blir et selvstendig individ.

Gunn Imsen kaller sosialisering er en påvirkningsprosess (Wille, 2009). Det skjer altså en påvirkning mennesker imellom under sosialiseringen. Ved å se og høre på voksne, lærer elevene seg det faglige og det sosiale på skolen. Gjennom andre får man med seg de nedskrevne og uskrevne reglene som er nødvendig for å forstå og leve i et samfunn. Som tidligere nevnt kan forståelsen og fortolkningen av disse reglene oppfattes ulikt fra person til person.

Hoëm (2010) skiller mellom formell og uformell sosialisering. Sosialisering kan altså være planlagt, som for eksempel i en skoletime. Andre ganger skjer det automatisk og i en uformell setting. Videre mener han at sosialisering har flere delprosesser, blant annet oppdragelse og undervisning (Hoëm, 2010). Tradisjonelt har oppdragelsen vært lagt til hjemmet og de foresatte, og undervisningen har vært skolens oppgave. I dag er skolen derimot en stor del av barn og unge sitt liv. De bruker store deler av dagen sin på skolen, og skolen har blitt en av de viktigste arenaene der elevene utvikle seg som mennesker.

Fellesskapet på skolen og i klassen er derfor en fundamental del av det å gå på skole. Denne måten å forstå elevens læring på kan for eksempel forankres i Vygotsky's tanker om læring. Ifølge Vygotsky og det sosiokulturelle læringsperspektivet er det gjennom samspill med mennesker man lærer (Enger, 2014). Gjennom påvirkning, hjelp og støtte fra andre mennesker lærer vi mer enn om vi er alene. Vygotsky tenker at det er et skille mellom det eleven klarer på egenhånd (oppnådd kompetanse) og det eleven klarer med hjelp og støtte fra andre (den nærmeste utviklingssonen) (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Denne støtten og hjelpen kan komme fra voksne eller fra elever med mer erfaring. Ved å finne ut elevens nærmeste utviklingszone kan undervisningen bli mer tilrettelagt for hver enkelt elev (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Jerome Bruner's teori om stillasbygging bygger videre på Vygotsky sin teori.

Stillasbyggingsteorien handler om å ha et stillas rundt eleven, for eksempel læreren, som

hjelper når eleven ikke klarer ting på egenhånd (Öhman, 2011). Læreren skal være der til hjelp så lenge eleven har behov for det. Det er eleven selv som bestemmer om hen vil bruke støtten for å klare problemet (Öhman, 2011).

Barna går etterhvert over til å bli ungdom, og i ungdomsalderen skjer det store endringer både fysisk og psykisk for ungdommene. Befring (2011) kaller ungdomsårene for den identitetsdannende perioden. Det er ofte her ungdommen begynner å tenke på hvem de selv er. Befring (2011) bruker også begrepene omstrukturerings- og tilpassingsperioden om denne perioden. Forandring og utvikling rundt hvordan hver enkelt tenker om seg selv og resten av verden har en stor konsekvens for både ungdommens personlige liv og det sosiale livet.

En av endringene som ofte skjer i denne alderen er at venner blir viktigere, og at de derfor får en større betydning enn foreldrene og kjernefamilien (Befring, 2011). De aller fleste ungdommene bruker mye tid med jevnaldrende både på skolen og fritiden, og derfor blir venner stadig viktigere i sosialiseringen i denne alderen.

2.3 Inkludering

Tidlig på 1990-tallet ble begrepet inkludering lagt mer vekt på i den norske skolen. Før dette var det mer fokus på integrering, og normalbegrepet ble ofte brukt. En av grunnene til at inkludering fikk mer fokus var at Norge skrev under Salamanca erklæringen i 1994, der det blant annet ble lagt vekt på Statens oppgave å inkludere alle mennesker i vårt samfunn (UNESCO, 1994). Som en følge av dette ble inkluderingsbegrepet introdusert i læreplanen L97. I en inkluderende skole skal det være plass til alle (Manger, 2010). Elevene skal oppleve at de er en del av skolen og skolens miljø.

Alle barn i Norge har rett og plikt til å gå ti år på skole (Opplæringslova §2-1, 1998). Videre heter det at Norge er en velferdsstat der ideen om inkludering og det at enkeltmenneske alltid skal komme først er stor. I en velferdsstat skal alle mennesker ha status som verdige, ukrenkelige og verdifulle samfunnsborgere (Tangen, 2016). Dette gjelder derfor også i den norske skolen. Alle skal få oppleve medmenneskelig nærhet og et fellesskap (Manger, 2010). Det er elementært å vise respekt ovenfor hverandre, og åpenhet om forskjeller er derfor viktig. Alle mennesker er ulike, men alle er like viktige. Denne tanken finner vi også igjen i Opplæringslova, der det står: «*Skolen og lærebedriften skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast*». (Opplæringslova §1-1, 1998)

Siden Norge har en visjon om en enhetsskole, blir tilpasset opplæring og inkludering sentrale begreper. I enhetsskolen skal alle føle seg som en del av fellesskapet. Det å inkludere alle i skolen handler derfor ikke bare om å legge til rette for læring for elever med særskilte behov, men også å inkludere alle elevene både når det gjelder det faglige og det sosiale (Utdanningsdirektoratet, 2016, 02.02). Inkludering innebærer å gi likeverdig opplæring for alle. Det er også det motsatte av ekskludering, der elevene ikke deltar i fellesskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Haug (2017) har i sin forskning vist at de faglige og kognitive forventningene til barn som får spesialundervisning ofte er lave. Hvert enkelt barn trenger å bli sett og hørt av de som er rundt barnet. Hver elev skal dermed oppleve at de blir anerkjente som likeverdige deltakere (Tangen, 2016).

Begrepet tilpasset opplæring har siden 1970-tallet vært et sentralt prinsipp i den norske utdanningspolitikken. Dette har bakgrunn i at spesialskolene ble lagt ned og elevene skulle kunne gå på en skole i lokalmiljøet. Undervisningen på skolen ble skilt mellom den ordinære undervisningen for alle elever, og spesialundervisning for de som trengte det. For at lokalskolene og lærerne der skulle få den hjelpen og veiledningen som de trengte for å hjelpe elever med særskilt behov, ble det etablert statlige kompetansesenter (Telhaug, 1997).

Inkludering er et mål og en prosess (NOU 2009:18). Det er noe vi skal strekke oss etter, det tar tid og må jobbes med kontinuerlig. Det å føle seg inkludert er viktig i barne- og ungdomsårene. Barn og unge er veldig sårbare, og det er viktig å ha tilhørighet og trygghet i sin hverdag. Det er derfor nødvendig å jobbe med dette i skolen.

Det handler ikke bare om å bruke ordet inkludering i lover og forskrifter, men om å gjennomføre det i skolehverdagen slik at det blir inkludering som er likeverdig for alle (Støfring, 2011). En må analysere og forstå inkludering i praksis. Det vil si at alle elevene skal føle like mye tilhørighet uansett hvem eleven er. Målet med inkludering i skolen er å redusere segregering, øke samholdet, bedre likeverd og at alle skal ha utbytte av det å være på skolen (Haug, 2004).

Det finnes derimot flere utfordringer med den inkluderende skolen. Peder Haug (2014) setter fokus på fire av disse:

1. *Sikre fellesskap* som handler om at alle elevene skal få delta i en klasse eller basisgruppe slik at de får dekt sine sosiale behov (Opplæringslova §8-2, 1998). Her kan de møte andre elever og føle et fellesskap.
2. *Sikre deltakelse* som går ut på at hver elev får være med i fellesskapet og ikke bare bli stående utenfor som en tilskuer.
3. *Sikre medvirkning* som handler om at alle elevene skal bli hørt og har muligheten til å være med å påvirke opplæringen.
4. *Sikre utbytte* både når det gjelder de faglige og sosiale ferdighetene.

2.4 Organisering av spesialundervisning

Videre i dette kapitlet skal jeg se på hvordan spesialundervisningen i den norske skolen er organisert. I følge lovverket har alle elever som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen rett til spesialundervisning (Opplæringslova §5-1, 1998). Det vil si at skolen er lagt opp slik at elevene skal kunne få hjelp hvis de har behov for dette.

I skoleåret 2017-2018 er det 49 713 elever i den norske grunnskolen som får spesialundervisning etter enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det vil si ca.8% av alle elever i den norske grunnskolen. Det er dobbelt så mange gutter som jenter, som får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Statistikken viser også at det er flere elever som får spesialundervisning på ungdomsskolen enn på barneskolen, og dette samsvarer ikke med skolens prinsipp om tidig innsats (Nordahl m.fl, 2018). En annen ting rapporten til Thomas Nordahl m.fl. (2018) påpeker er at elever som har begynt med spesialundervisning svært sjeldent slutter med dette. På grunn av dette blir ressursene brukt på enkeltelever, og det blir derfor mindre ressurser på den ordinære opplæringen (Nordahl m.fl, 2018).

Forskning viser at kvaliteten og organiseringen av spesialundervisningen ofte varierer mellom skolene og mellom kommunene (St.meld. 30: 2003-2004). Dette kan medføre at elevene får ulik oppfølging og hjelp til det de trenger.

I de siste årene har det blitt mer fokus på å få spesialundervisningen inn i klassen, ved blant annet å øke lærertettheten i klasserommet. Det er derfor flere og flere elever som får spesialundervisningen

tilrettelagt i den ordinære undervisningen. Det er i år 19 972 (skoleåret 2017-2018) elever som får spesialundervisning i den ordinære klassen, mens resten av de 49 713 elevene mottar spesialundervisning alene eller i grupper (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er altså en økende trend å gi spesialundervisning i klasserommet, sammen med resten av klassen. Men fremdeles blir over halvparten av elevene tatt ut fra den ordinære undervisningen. Det vanligste er å bli tatt ut i små grupper på 2-5 personer (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det som kan være en utfordring med denne form for organisering er at elevene i disse gruppene kan ha helt forskjellige behov og trenger ulik støtte. En annen ting er at elevene kan føle seg stigmatisert. Elevene blir tatt vekk fra fellesskapet i klassen, noe som Haug (2014) ser på som en av utfordringene i forholdet til en inkluderende skole.

Tilpasset opplæring er i dag et grunnleggende prinsipp i hele grunnskoleopplæringen (Opplæringslova §1-3, 1998). Dette handler om at elevene skal oppleve økt utbytte av læringen (Utdanningsdirektoratet 2016, 02.02). Den norske læreplanen og opplæringsloven forplikter skolen til dette prinsippet. Tilpasset opplæring skal være både i den ordinære undervisningen og i spesialundervisningen. Flere mener at det der for lite variert opplæring i mange klasser, slik at det ikke gir et godt nok tilpasset opplæringstilbud til elever med særlige behov (Nordahl m.fl., 2018). Har skolen et godt tilbud om tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen vil ikke så mange elever ha behov for spesialundervisning (St.meld. 30, 2003-2004). Det at skolene kan minske bruken av spesialundervisning ved å forbedre den ordinære undervisningen er det flere som har satt lys på de siste årene. En av disse er Peder Haug.

Peder Haug bruker det man kan kalle komplementaritetsteorien for å beskrive dette.

Komplementaritetsteorien handler om at spesialundervisning og ordinær undervisning henger sammen (Haug, 2017). Har skolene god ordinær undervisning trenger en ikke store mengder med spesialundervisning, mens hvis skolen har dårlig ordinær undervisning er det større behov og nødvendig med mer spesialundervisning (Haug, 2017).

Haug (2017) mener at det er unødvendig at elever skal være så mye utenfor fellesskapet. Han mener det skal være mulig å tilrettelegge undervisningen mer i klasserommet, slik at alle elevene kan være i en samlet klasse. For å klare dette må man være forberedt på å endre den ordinære undervisningen. Spesialundervisning trenger med andre ord ikke å være så ekskluderende. Det handler om hvordan undervisningen blir lagt opp. Skolen må tilpasses for elevene, ikke omvendt (Haug, 2017).

2.5 Et helhetlig pedagogisk system

I starten av april i år ga Thomas Nordahl med flere ut en rapport som heter «*Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*». Der de som eksperter uttaler seg om hva som skal til for å bedre spesialundervisningen i Norge. Prosjektet ble startet i mars 2017 av Norges daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen. Hovedmålet var å komme fram til tilbud som kunne gi høyere kvalitet og økt inkludering for elever med særskilt behov både i barnehagen og skolen (Nordahl m.fl., 2018). Jeg vil bare påpeke at denne rapporten ikke er vedtatt politisk, men den kommer med flere forslag for å bedre utdanningssystemet i Norge.

Ekspertutvalget vil at det skal jobbes mot et helhetlig pedagogisk system der alle elever, uansett behov, får et likeverdig inkluderende læringsfellesskap (Nordahl m.fl., 2018.). De vil bedre samarbeide mellom de ulike instansene, og opprette et register av utdanningsdata på individnivå, fra barnehage og ut videregående opplæring, i regi av Statistisk sentralbyrå.

I korte trekk konkluderte Nordahl og de andre ekspertene med at den spesialundervisningen som blir gitt i dag er lite funksjonell og ekskluderende. De mener at organiseringen og innhold i spesialundervisningen gir en mindre tilhørighet til fellesskapet med andre barn og unge. Kvaliteten på opplæringen disse elevene får er ifølge ekspertutvalget ikke god nok. De påpeker likevel at det ikke trenger å være slik at all spesialundervisning er dårlig, og at det helt sikkert er noen som får utbytte av denne undervisningen. Det er bare det at kvaliteten på spesialundervisningstilbudene varierer veldig. Nordahl m.fl. (2018) viser til at de voksne som gjennomfører spesialundervisningen i gjennomsnitt har for lite formell spesialpedagogisk kompetanse, og at mye av deres tid går til kontorarbeid.

Ekspertutvalget med Nordahl i spissen vil fjerne det vi i dag kaller retten til spesialundervisning (Nordahl m.fl., 2018). Selv om de som har jobbet med denne rapporten vil fjerne retten til spesialundervisning, ønsker de fremdeles at det skal være spesialpedagogisk støtte i skolen, bare på en bedre og mer proaktiv måte. Ekspertutvalget mener at skolen bør komme inn i forkant av problemene, slik at noen av utfordringene kan forebygges. De elevene som fremdeles trenger ekstra hjelp kan få dette i en kort periode gjennom undervisning fra en spesialpedagog, alene eller i mindre grupper, uten at det blir kalt spesialundervisning. På denne måten er elevene mer i klassen og inkluderes derfor mer i fellesskapet.

Det har derimot allerede kommet en del kritikk på rapporten til Nordahl m.fl. (2018). Blant annet en kronikk i Morgenbladet, «*Glemte dere forskningen, Nordahl?*», av Monica Melby-Lervåg og Ona Bø Wie. Slik jeg tolker de to forskernes synspunkter i denne kronikken så mener de at rapporten mangler forskningsbasert kunnskap. De kritiserer blant annet dette med å ta vekk retten til spesialundervisningen. De mener at det er helt urealistisk å få vekk de største vanskene gjennom korte kurs, det er mye bedre å gi elevene et jevnlig tilbud (Melby-Lervåg & Bø Wie, 2018, s.30).

Melby-Lervåg og Bø Wie (2018) skriver også at det er en rekke undersøkelser som viser at det å jobbe i mindre grupper over tid har god effekt. Dette er undersøkelser hvor deltakere fordeles tilfeldig på to grupper. Der det er en gruppe som får tiltak og en annen som ikke får, deretter sammenlignes disse.

2.6 Trivsel

En viktig paragraf i Opplæringsloven er §9A. Der står det at: «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.*» (Opplæringslova §9A-2, 1998). Det er derfor viktig at vi i skolen skal ha fokus på både det faglige, men også ikke minst det sosiale.

Forskning viser at det er tydelig sammenheng mellom trivsel og læring (Barneombudet, 2017). Hvordan elevene har det på skolen har derfor noe å si for læringsprosessen deres. Det å ha venner og delta sosialt er viktig for trivsel i elevens hverdag, og ikke minst elevenes utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2016, 30.03). Det vil si at sosialiseringen som skjer mellom eleven og læreren, og elevene seg imellom, er med på å påvirke trivselen til elevene.

Ifølge Biesta (2011) har skolen tre hovedformål; *kvalifisering, sosialisering og subjektivering*. Disse tre oppgavene går ut på å ivareta eleven både faglig, sosialt og utviklingen av individet.

Forskning på den norske skolen har i de siste årene hatt fokuset på den første hovedoppgaven til skolen, *kvalifisering*. Forskningen har ofte handlet om effekten og hvor mye elevene lærer. En av grunnene til dette er det vi kaller PISA-sjokket i 2001, og etter dette har det vært mye fokus på det

faglige i skolen. Resultater har derfor vært en stor del av forskningen. Lesing, sammen med realfag, har vært i hovedfokus, og med dette har det sosiale blitt satt litt til side.

I de siste årene kan det se ut til at forskere har begynt å fokusere mer på trivsel i skolen. Et eksempel på dette er Peder Haug som ønsker å sette mer fokus på elevens trivsel og hvilken virkning dette har på elevene (Haug, 2017). En mulig måte å tolke dette på er at skolens sosialisering- og subjektiveringsoppgaver kan være i ferd med å bli mer vektlagt i norsk utdanning og forskning på norsk utdanning.

I 2016 publiserte Peder Haug sammen med Kari Bachmann og Thomas Nordahl rapporten, «Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming» (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Der de har skrevet om funnene i SPEED-prosjektet. Bakgrunnen for SPEED-prosjektet var at Norge brukte mye penger på spesialpedagogikk, men at man visste lite om hva som foregikk og hvilke resultater dette ga. Hovedproblemstilling de valgte var: *Hva handler spesialundervisning om og hvilken funksjon har den?* Tre av hovedfunnene de fant var for det første at mindre enn 50% av elevene får spesialundervisning av spesialpedagoger. For den andre at spesialundervisningen er lagt opp slik at elevene opplever å bli ekskludert fra klassen sin, ved blant annet å bli tatt ut av klasserommet. For det tredje viser funnene at elevene blir isolert fra de andre elevene. De scorer lavere på trivsel, får en mer negativ atferd og svakere relasjoner til medelevene enn de andre (Alver, 2017).

Dette samsvarer med Barneombudets rapport «Mål og mening» som kom ut i 2017. Der Barneombudet mener at de avdekker store brudd på elevenes rett i forhold til undervisning. Barneombudet er urolige for hvordan elevene vil klare seg videre på grunn av den dårlige spesialundervisningen (Barneombudet, 2017). Rapporten viser også til at det er ufaglærte eller lærere uten kompetanse i faget de underviser i som gir elevene spesialundervisning. Funnene i rapporten viser at de aller fleste som får spesialundervisning i skolen i dag ikke er helt fornøyde. Flere elever forteller om lange og krevende kamper for å få den hjelpen de trenger, selv om de har en sakkyndigvurdering og individuell opplæringsplan (Barneombudet, 2017).

2.7 Medvirkning

I det norske lovverket står det flere steder at barn og unge skal ha medvirkning i saker som omhandler dem selv (Barneloven, 1981; Opplæringslova, 1998; FNs Barnekonvensjonen, 1989). Elevene i den norske skolen har en rett til å være med i prosessen på saker som handler om eleven selv. I

opplæringsloven heter det at elevene: «... skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova §1-1,1998) Planene og lovene vi har her i Norge forutsetter at skolen legger til grunn verdier som likestilling, likeverd, sosial rettferdighet og medvirkning (NOU 2009:18).

Det at elevene skal ha medvirkning i skolen er det flere forskere, med ulik teoretisk bakgrunn, som mener. Innenfor en læringspsykologisk synsvinkel ser en på læring som en prosess der det er viktig at den som skal lære er med i utførelsen og prosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ser man på medvirkning ut fra et motivasjonspsykologisk perspektiv er selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan sentral (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Det å selv ta kontroll i en handling er en viktig del for å bli motivert til å lære (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Av denne grunnen er det viktig at elevene får delta i bestemmelser slik at de kan bli motivert til å ville engasjere seg i timene. På bakgrunn av disse tankene og tradisjonene har skolen de siste årene satset på det vi kaller «vurdering for læring». Der elevene selv tar del i vurderingsprosessen. For at elevene skal oppleve en mestring i klasserommet er det flere viktige elementer som må være med. Hattie (2013) mener blant annet at godt samarbeid med klassekamerater, hyppige og konkrete tilbakemeldinger fra læreren og det at elevene retter feil mens de lærer er viktige elementer.

Elevene skal jo «danne seg selv», men for at de skal kunne gjøre dette må de få prøve å uttrykke sine synspunkt og bruke sine egne ord (Raaen, 2011). Derfor er det viktig at elevene får bli med å gi forslag og bestemme hvordan ting skal fungere. Gjennom å være med på denne prosessen i skolen kan elevene utvikle seg som individ. I opplæringsloven står det at elevene har rett til medvirkning, og skolen skal fremme demokrati (Opplæringslova, §1-1, 1989). Det handler om at elevene skal bli vurdert og hørt på lik linje som andre synspunkt (Haug, 2014). De skal komme med sine innspill og disse skal bli tatt i betraktning (Haug, 2014). Den klasseledelsen som det kan hevdes at ønskes praktisert i den norske skolen i dag kan bidra til å tone ned demokratioppdragelsen (Øksnes & Sundsdal, 2014). Hvis læreren for eksempel først og fremst skal være en tydelig leder, kan elevene bli satt litt i skyggen og det kan bli lite elevmedvirkning. På det viset kan det bli vanskelig for elevene å lære om demokrati og medvirkning når de selv ikke får være med på dette, men skolen i seg selv blir også en lite demokratisk institusjon. Dette kan kobles opp mot Biesta (2011) sin tredje dimensjon, subjektivering, der hver elev betraktes som et menneske som ikke kan forstås ut fra det vi allerede vet fra før av og som derfor må få anledning til å vise de andre hvem hen er. Medvirkning går ikke ut på at elevene alltid skal bli hørt, men at læreren bruker sin dømmekraft i den enkelte situasjon og er klar over at det er en av skolens oppgaver å slippe eleven til slik at de kan få uttrykt sin subjektivitet (Biesta, 2011).

Ifølge Barneombudets siste rapport «Mål og mening» (2017) opplever ikke elevene selv at de får medvirket i egen skolehverdag. Elevene forteller videre at de blir frustrerte og likegyldige når de føler at de ikke blir hørt. Det står derimot i FN's Barnekonvensjon at alle barn har rett til å si sin egen mening, og at dette skal bli tatt på alvor (FN's Barnekonvensjon, 1989, artikkel 12).

Det står også i Barneloven §31 at barn har rett til å delta og bli hørt i saker som handler om dem selv (Barneloven, 1981, §31). Skolen har en plikt til å informere elever og deres foresatte om de ulike rettighetene de har (Opplæringslova §9A-9, 1998). Derfor er det viktig at skolen og skolens ansatte er klar over dette, og lytter til elevens stemme. Det igjen vil ikke si at eleven skal bestemme alt og alltid, graden av medvirkning vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2016). Opplæringsloven sier at elevene skal få være med å planlegge og gjennomføre undervisningen, slik at det blir et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova §9A-8, 1998).

Det er blant annet gjennom elevsamtaler med læreren, foreldresamtaler og elevrådet elevene får uttrykke sine meninger. For å få best mulig resultat må det være trygge og faste rammer rundt disse møtene (Slåttøy, 2002). Gjennom den årlige elevundersøkelsen kan eleven også uttrykke sine tanker og meninger. Viktig er det også at de voksne snakker med elevene både før/under/etter skoledagen. Ved å se og snakke med eleven i ulike settinger kan en få med seg hva elevene liker og ikke liker, for så videre å bruke dette i undervisningen. Har læreren et godt forhold til elevene og hører på hva elevene ønsker, kan læreren bruke dette som et demokratisk virkemiddel (Øksnes & Sundsdal, 2014). Elevene får da være med på å påvirke deres skolehverdag.

Elever som får spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan (Opplæringslova §5-5, 1998). Denne planen viser mål og innhold i spesialundervisningen, og skal være individuell for hver enkelt elev som har krav på spesialundervisning. Gjennom denne planen og årsrapporten for eleven skal det bli dokumentert hva eleven trenger hjelp til. Problemet her er ofte at den dokumentasjonen blir skrevet i et språk elevene ikke forstår (Barneombudet, 2017). Dette kan være en stor utfordring som spesialpedagoger og lærere må jobbe videre med.

2.8 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er en årlig nettbasert spørreundersøkelse for elever fra 5.trinn og opp til videregående skole. Der elevene kan uttrykke sine meninger om læring og trives på skolen

(Utdanningsdirektoratet, 2018). Undersøkelsen er obligatorisk for 7. og 10.trinn, men er frivillig for resten av grunnskolen fra og med femte trinn.

Elevundersøkelsen er delt opp i flere ulike temaer, og under hvert tema er det flere spørsmål. For hvert spørsmål skal elevene svare på en skala fra en til fem, der fem er det høyeste (Skoleportalen, 2018). Jeg har valgt å trekke fram noen av spørsmålene og noen av elevenes svar fra elevundersøkelsen 2017-2018. Jeg har valgt ut disse spørsmålene fordi jeg syntes disse var relevante for oppgaven min, og jeg kommer tilbake til disse i drøftingsdelen. For å gi en oversikt over de utvalgte spørsmålene har jeg laget følgende skjema:

Figur 1.1.

Tema	Spørsmål/påstand	Elevens svar (nasjonalt)
<i>Trivsel</i>	Trives du på skolen?	4,3
<i>Læringskultur</i>	Det er god arbeidsro i timene	3,5
<i>Støtte fra lærerne</i>	Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære	4,5
<i>Motivasjon</i>	Er du interessert i lære på skolen?	4,2
<i>Elevdemokrati og medvirkning</i>	Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?	3,4

(Elevundersøkelsen 2017/2018)

Elevundersøkelsen 2017-2018 viser at det er relativt høy score på temaene *trivsel*, *motivasjon* og *støtte fra lærerne*. Mens tema *læringskultur* får en del lavere score, og da spesielt på spørsmålet om arbeidsro. *Elevdemokrati og medvirkning* er det tema som skårer dårligst.

Jeg vil også trekke fram at i 2017 svarte 6,6 prosent av elevene som gjennomførte undersøkelsen at de blir mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere (Skoleportalen, 2018). Noe som er en liten økning på 0,3 prosent fra året før (Wendelborg, 2018).

I dette kapitlet har jeg sett på ulike teorier som kan kobles opp mot de tre hovedtemaene min, *trivsel*, *organiser og medvirkning*. I kapittel 4 vil jeg bruke de ulike teoriene og perspektivene når jeg drøfter funnene mine. Før jeg presenterer mine funn og drøfter disse, vil jeg i neste kapittel ta for meg forskningsprosjektets metodiske rammeverk.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg begrunne mitt valg av forskningsmetode. Jeg vil si noe om utvalget mitt, og hvilke kriterier jeg har lagt til grunne for disse. Videre vil jeg forklare hvordan jeg har gjennomført forskningsprosjektet, og hvordan jeg har analysert funnene mine. Mot slutten vil jeg ta for meg forskerens betydning og etiske refleksjoner. Jeg vil fortløpende kommentere etiske refleksjoner og dilemmaer gjennom hele metoddelen.

3.1 Valg av forskningsmetode

Jeg har valgt å bruke kvalitativt intervju som forskningsmetode i dette prosjektet. Dette på bakgrunn av min problemstilling: «*Hvilke erfaringer har ungdomsskoleelever med spesialundervisning?*». Ved bruk av en kvalitativ forskningsmetode er det mer fokus på nærhet og man går mer i dybden på tema (Kleven f.ml., 2016). Jeg har innhentet dataene mine gjennom ganske få informanter, altså jeg valgte kvalitet framfor kvantitativ. Dette er for å få best mulig informasjon, innblikk og mer inngående kunnskap om hva elevene tenker og har erfart om tema.

Det finnes ulike retninger innenfor kvalitativ metode. Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming på oppgaven. Fenomenologi handler om informantens subjektive opplevelse, og det å forsøke å oppnå forståelsen av den dypere meningen i informantens erfaringer (Thagaard, 2013). For meg har det vært viktig å være åpen og prøve å forstå informantens tanker og deres oppfatninger.

3.1.1 Intervju

Ved å intervju mennesker får man deres opplevelser, holdninger og livshistorie (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Det å få fram informantens opplevelser og erfaringer var nettopp det jeg ønsket med dette prosjektet.

Ifølge Fontana og Frey finnes det tre forskjellige intervjuformer: strukturert intervju, halvstrukturert intervju og ustrukturert (Håkenstad, 2008). Jeg valgte å bruke halvstrukturert intervju. I halvstrukturert intervju er spørsmålene basert på en intervjuguide, men rekkefølgen på tema og spørsmålene kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012). Under mine intervjuer byttet jeg for eksempel om på rekkefølgen på noen av spørsmålene. Grunnen til at jeg gjorde det var at det føltes mer naturlig i forhold til hvordan intervjuet utviklet seg.

Jeg valgte å dele intervjuguiden opp i tre hovedtemaer: trivsel, organisering og medvirkning (vedlegg 2). Denne inndelingen er basert på mine tre forskningsspørsmål. Jeg laget en intervjuguide med noen store åpne spørsmål og en del direkte spørsmål, slik at det var rom for at eleven kan komme med ting jeg ikke hadde tenkt på og at jeg beholdt fokus. I tillegg kom jeg med noen oppfølgingsspørsmål i løpet av de forskjellige intervjuene, som jeg ikke hadde planlagt på forhånd. Jeg mener oppfølgingsspørsmålene var viktige for å sjekke ut om jeg hadde oppfattet informanten riktig, eller fordi jeg ønsket at informanten skulle utdype temaet.

3.2 Utvalg

Jeg har tidligere gjennomført elevintervju i forbindelse med min bacheloroppgave på lærerutdanninga, og synes det var interessant og lærerikt å få innblikk i elevenes egne erfaringer. Derfor ønsket jeg i mitt masterprosjekt å ha en problemstilling som rettet seg mot elevers egne erfaringer når det gjelder spesialundervisning, og å kunne ha samtaler med dem om det gjennom et halvstrukturert kvalitativt intervju.

3.2.1 Strategisk utvalg av informanter

Mine informanter ble valgt ut gjennom et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg er nå man finner informanter som har kvalifikasjoner knyttet til problemstillingen (Thagaard, 2013). Siden jeg valgte et elevperspektiv på mitt masterprosjekt var det nødvendig å innhente informasjonen fra elevene selv. Det er ofte slik at barn og unge har en annen virkelighetsoppfatning enn voksne, så gjennom å snakke sammen kan det sette i gang nye tankeprosesser hos den voksne (Eide & Winger, 2003).

Før jeg begynte å lete etter informanter satte jeg tre krav til utvalget jeg ønsket. Disse kravene sto også skrevet i intervjuguiden (vedlegg 2), som ble lagt ved informasjonsbrevet med samtykkeskjema (vedlegg 1). De tre kravene var:

- Eleven må gå på ungdomsskolen
- Eleven må ha krav på og får spesialundervisning
- Eleven er reflektert

Jeg valgte ungdomsskoleelever fordi jeg har kjennskap til denne aldersgruppa, fra blant annet lærerutdanningen og praksistiden min. Et annet krav var at elevene skulle være reflekterte, dette var for at elevene skulle evne å uttrykke sine tanker om egne erfaringer og opplevelser. Det var viktig for meg at elevene kunne komme med utdypende svar, og ikke bare svare ja eller nei.

3.2.2 Informantene

Tanggaard og Brinkmann (2015) skriver at antall informanter bør velges ut ifra intervjuprosjektets rammer, varighet og ressurser. De skriver videre at i et typisk studentprosjekt har mellom 3-5 informanter. Det siste stemmer med mitt prosjekt der jeg ut fra den tiden jeg hadde til rådighet og kriteriene for masteroppgaven valgte å intervju fire elever.

Alle elevene går på ungdomsskoler som har beliggenhet på Østlandet. De fire elevene var tre gutter og en jente. Jeg har valgt å kalle disse for Anne, Bjørn, Carl og Daniel. Dette er fiktive navn, for å anonymisere elevene. Det at det var flere gutter enn jenter som ble til mitt utvalg er kanskje ikke så rart, siden det er dobbelt så mange gutter som får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elevene tilhører to forskjellige skoler. Bjørn, Carl og Daniel går på samme skole, mens Anne går på en annen skole på Østlandet.

3.2.3 Fremgangsmåte for å skaffe informanter

For å finne informantene tok jeg kontakt med skoler på Østlandet. Jeg informerte rektorene og de som hadde ansvaret for spesialundervisningen om prosjektet mitt. Deretter delte jeg ut informasjonsbrevet med samtykkeskjema som de kunne vise videre til elevene og deres foresatte (vedlegg 1). Skolen spurte så elevene og deres foresatte om de kunne tenke seg å bli med på dette prosjektet. Disse sa ja, og jeg avtalte en tid som passet for skolen og elevene.

Den dagen jeg kom på skolen til Bjørn og Carl for å intervju dem, fikk jeg beskjed om at en «ekstra» elev de hadde tenkt på til dette prosjektet var tilbake på skolen. Vi ble derfor enig om at læreren skulle spørre denne eleven og hans foresatte om de ønsket å bidra til mitt prosjekt. Eleven ønsket å være med, og læreren ringte hjem til elevens foresatt. Disse sa også ja til at eleven kunne bli med. I etterkant skrev eleven og hans foresatte under på samtykkeskjema og sendte denne til meg i posten. Dermed fikk jeg intervjuet tre elever den dagen.

3.2.4 Barn som informanter

De siste 20 årene har interessen for det å bruke barn og elevene som informanter økt betraktelig (Eide & Winger, 2003). Det har blitt mer fokus på at elevens stemme skal bli hørt. En ting som er felles når man intervjuer barn er at vi voksne ønsker og har lyst til å finne ut hvordan barn tenker (Eide & Winger, 2003).

For å få svar på forskningsspørsmålene mine var det helt nødvendig å intervjuer elever. Ved å intervjuer og snakke med barn får man et innblikk i elevens tanker og deres verden (Eide & Winger, 2003). Skal man få vite hva elevene mener om spesialundervisning er det derfor viktig å snakke med og høre hva elevene mener. Vi må huske på at det elevene forteller, er i deres øyne sant, uansett om dette motsier det vi forventet (Kaldestad, 2007). Det er opplevelsen til elevene som skal være i fokus. Det er avgjørende å skape en tillit til eleven der det kommer fram at du ønsker det beste for hen og at det ikke er noen gale svar. Du som forsker må være klar over og ta hensyn til elevens signaler, slik at de ikke tar skade av å dele noe som er ubehagelig og vanskelig (Dalen, 2004).

Når barn og unge deltar i forskning, har de krav på beskyttelse i tråd med både deres alder og behov (NESH, 2009, punkt 14). Det er derfor noen regler vi som forskere må følge. Blant annet må man få samtykke for å gjennomføre intervjuet. Elever som har fylt 15 år kan selv samtykke om de vil være med på prosjektet. Er det snakk om at det kan komme opp sensitiv informasjon og eleven er under 18, må foresatte også skrive under på samtykkeskjema (NESH, 2009, punkt 14). Siden mine informanter var under 18 år og det kunne hende elevene kom med sensitiv informasjon under intervjuet, blant annet om de hadde noen diagnoser, måtte jeg også få foresatte til å skrive under på samtykkeskjema også (vedlegg 1).

For å passe på at innhenting og lagringen til mitt prosjekt ble gjort etter boka, ble prosjektet meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenester (NSD). Jeg fikk prosjektet godkjent med forbehold om at jeg gjorde de endringene de mente måtte gjøres (vedlegg 3). Det første var at jeg måtte fjerne en setning som kunne påvirke utvalgets frivillighet. Noe jeg gjorde før jeg sendte ut informasjonsbrevet til elevene og deres foresatte (vedlegg 1). Det skal være frivillig å stille opp i et slik prosjekt som dette, og det skal ikke være noe tvang eller press fra meg som forsker eller noen andre. Det andre var at jeg hadde glemt å informere om prosjektslutt. Når prosjektet er ferdig skal alt datamateriale slettes, slik at dette ikke blir misbrukt eller kommer på avveie i senere tid. Det tredje jeg måtte passe på var at barnet også ga sin aksept

til å delta, og jeg ble anbefalt å tilpasse informasjonen til barnas alder. Dette gjorde jeg muntlig før intervjuene. Jeg påpekte også flere ganger at det var frivillig og at det var mulig å trekke seg når som helst. Det fjerde og siste var at NSD endret meldeskjema til at jeg ville behandle sensitive opplysninger i løpet av prosjektet. Dette på grunn av at elevene mottar spesialundervisning. Gjennom NSD sine tilbakemeldinger og krav ble jeg bevist på enkelte ting jeg måtte endre og passe på under forskningsprosjektet mitt.

3.3 Datainnsamling

For at innhenting og lagringen skulle bli riktig gjort sendte jeg inn informasjonsbrevet med samtykke (vedlegg 1) og intervjuguiden (vedlegg 2) til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenester (NSD). Jeg fikk prosjektet godkjent med forbehold om at jeg gjorde de endringene de mente måtte gjøres (vedlegg 3). Da dette var gjort sendte jeg samtykkeskjemaet og intervjuguiden til elevene og de foresatte slik at jeg fikk underskrift fra dem.

3.3.1 Forberedelser før gjennomføring av intervjuene

Før intervjuene og utviklingen av intervjuguiden leste jeg en del teori om tema jeg ønsket å forske på. Litteraturen man leser før man lager intervjuguiden påvirker både hvilke fokus og hvilke emner spørsmålene dine får (Kvale & Brinkmann, 2015). Litteraturstudier i forkant av et intervju vil også gjøre deg tryggere i selve intervjusituasjonen. Jeg fortsatte også å lese teori og faglitteratur etter intervjuene. Dette gjorde at jeg benyttet en hermeneutisk fortolkning. Der formålet er å forstå hva teksten betyr, og dermed gi en dypere forståelse av tekstens meningsinnhold (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi forstå de ulike delene i lys av helheten, dette gjør man ved å veksle mellom lesing av teori og fortolkning av funn (Thagaard, 2013).

Som tidligere nevnt, leverte jeg ut intervjuguide til elevene og de foresatte på forhånd. Dette gjorde jeg for at elevene skulle være forbedret, og at de foresatte skulle vite hva jeg skulle spørre deres barn om. Den eneste som ikke fikk intervjuguiden på forhånd var den siste eleven jeg intervjuet der læreren ringe hjem for å spørre om samtykke. Eleven fikk likevel med seg intervjuguiden hjem etterpå slik at de foresatte fikk et innblikk i hva elevene fikk spørsmål om. I informasjonsbrevet de fikk var det understreket at de hadde mulighet for å trekke intervjuet tilbake på hvilket som helst tidspunkt om de ønsket det. Jeg skrev også i informasjonsbrevet at jeg skulle bruke en halvstrukturert intervjuform, slik at jeg tok

utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden. Derfor var det mulig at det kom opp spørsmål som ikke elevene har fått på forhånd, noe det også gjorde.

Skal man få til et godt intervjuprosjekt er det viktig å forberede seg, lese seg opp på litteratur og bruke tid på transkribering og analyse (Tanggaard & Brinkmann, 2015).

Det var flere ting jeg tenkte igjennom og var spesielt bevisst på før intervjuene med elevene. For det første snakket jeg med veileder og andre pedagoger om intervjuguiden. Gjennom disse samtalene fikk jeg blant annet hjelp og tilbakemeldinger på rekkefølgen og ordvalg. Språket er en avgjørende del av forskningen (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Jeg ble bevisst på hvilke ord som kanskje kunne være vanskelig for elevene, og hadde derfor en forklaring på disse i bakhode. Dette var for eksempel ord som mestringsfølelse og organisering.

For det andre var spørsmålene lagt opp slik at jeg var forberedt på at elevene jeg snakket med kunne få spesialundervisning både i klasserommet og på gruppe. Ut ifra tidligere erfaring tenkte jeg likevel at de fleste jeg intervjuet ble tatt ute på gruppe. Noe som stemte.

En tredje ting var utstyret jeg brukte. Alle fire intervjuene ble tatt opp på lydopptaker. Dette var for å kunne fokusere mer på hva eleven sa og gi respons underveis, enn å sitte å skrive ned svarene. Jeg har bruk akkurat den lydopptakeren en del ganger før, og hadde derfor god kunnskap om hvordan den fungerte. Jeg hadde alltid nye batterier med i veska, og en notatbok ved siden av meg. Etter hvert intervju skrev jeg fort ned hva jeg synes var bemerkelsesverdig for akkurat det intervju, slik at jeg skulle huske intervjuet bedre.

En fjerde ting jeg hadde tenk en del over var å gi en trygghet og ro til elevene i løpet av hele intervjuet. De første minuttene under et intervju er utslagsgivende, som intervjuer er det viktig å vise respekt og interesse for den som skal bli intervjuet (Thagaard, 2013). Hvis ikke intervjueren viser at hen ønsker å bli kjent med den andre personen, er det vanskelig for den som blir intervjuet å åpne seg og gi av seg selv. Under alle intervjuene prøvde jeg å være bevisst på hvordan kroppsspråket mitt var og hvordan jeg viste interesse. Jeg la selv merke til at jeg bekreftet ofte ved å nikke, smile og svare med «ja» og «mmm». Dette for å oppmuntre elevene til å fortelle videre og enda mer.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene skjedde individuelt, slik at fokuset ble på en og en elev. Mine kontaktpersoner ved skolene og jeg hadde på forhånd avtalt et tidspunkt som passet for alle. Alle intervjuene skjedde på elevens skole, og skolene hadde satt av et eget rom slik at vi fikk sitte uforstyrret.

Jeg startet alle intervjuene med det Kvale og Brinkmann (2015) kaller for en brifing. Dette er for å skape en rolig og trygg situasjon for elevene. Under brifingen forklarte jeg litt om meg selv og hva målet med masteren min er. Jeg sa jeg ville gjerne høre om deres tanker og erfaringer. Videre fortalte jeg at det ikke var noen rette eller gale svar, og at jeg ønsket å få fram deres meninger. Deretter fikk jeg samtykkeskjema og spurte igjen om det var greit at intervjuet ble tatt opp. Jeg gjentok også at intervjuet var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst. Før jeg startet opptakeren spurte jeg om elevene hadde noen spørsmål før vi begynte og om de det var greit at jeg tok opp intervjuene. Da eleven bekreftet at det var helt greit, satte jeg på opptakeren og begynte å stille spørsmålene mine.

Elevene hadde fått spørsmålene på forhånd, slik at de visste hvilke temaer de ble spurt om. Spørsmålene fra de forskjellige hovedtemaene ble stilt i litt ulike rekkefølge. Noe som ofte kan skje under et halvstrukturert intervju. Dette var ikke noe jeg hadde planlagt på forhånd, men det var det som ble mest naturlig under de ulike intervjuene.

Jeg begynte med innledende spørsmål, som skulle være enkle å svare på. For eksempel spurte jeg om hvilke fag de likte og hva de likte å gjøre på fritiden. Dette var for å få en rolig og mild start. Etter hvert som elevene ble trygg på meg og situasjonen kom jeg inn på hovedtemaene mine, og de litt vanskeligere åpne spørsmålene. Hvert intervju varte mellom 20-25 minutter.

På slutten av intervjuet avrundet jeg av med en debriefing, der jeg spurte om det var noe mer informantene ville legge til. Dette var viktig for meg slik at elevene følte at de hadde fortalt alt de ønsket om dette tema, og at de ikke følte de satt inne med noe etter intervjuet. Bjørn eller Carl hadde ikke noe spesielt de ville legge til når jeg var ferdig mine spørsmål. Anne og Daniel derimot kom med hvert sitt siste innspill. Da de ikke hadde mer på hjerte, slo jeg av lydopptakeren.

Etter at jeg hadde slått av lydopptakeren takket jeg elevene for at de ville stille opp, og spurte igjen om de ønsket å være med på prosjektet. Noe alle fire fremdeles ønsket. Jeg tilføyde at det var også mulig å trekke intervjuet tilbake i ettertid uten noen form for begrunnelse.

3.4 Dataanalysen

Analysearbeidet skjer gjennom hele prosessen, men den får ofte større fokus etter innhenting av data (Postholm, 2010). Analyse betyr å dele noe opp i mindre deler (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Når vi analyserer bryter vi ned dataene vi har innhentet, for så å sette dette sammen i en sammenheng som vi kanskje ikke så med en gang. I en fenomenologisk analyse er det vanlig å analysere meningsinnholdet i intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskeren prøver å finne strukturen og essensen i fenomenet, altså i mitt tilfelle informantens opplevelser (Postholm, 2010). Dette gjorde jeg ved å først transkribere alle intervjuene.

3.4.1 Transkripsjon

Det å transkribere handler om å transformere fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). Man skriver ned det som har blitt tatt opp på opptakeren, altså det muntlige språket blir til skriftspråk. Disse to formene er ganske forskjellige, og det er kjent at en del informasjon forsvinner under denne prosessen (Tanggaard & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte selv å transkribere mine fire intervjuer, og gjorde dette kort tid etter at intervjuene ble tatt. Noe Tanggaard og Brinkmann (2015) mener er en stor fordel. Ved å transkribere selv gikk jeg igjennom intervjuene på nytt. Det finnes mange ulike måter å transkribere på. Ingen måte er riktigere enn andre. Det viktigste er å beskrive hvordan man har gjort det (Tanggaard & Brinkmann, 2015).

Siden alle fire elevene var fra Østlandet, valgte jeg derfor å skrive ned intervjuene på østlandsk. Dette er en dialekt jeg selv har og kjenner godt.

I transkripsjonen skreiv jeg ned når elevene hadde tenkepauser. Jeg skrev også ned mye av kroppsspråket elevene hadde når de svarte, slik som nikk, se opp i taket og forklare ting med hendene. Dette hadde jeg notert ned på et ark under intervjuet.

Videre valgte jeg å ta med korte ord og lyder som «liksom», «mhm» og «ehhh» når jeg transkriberte, men valgte å ta bort dette når det kommer til sitater i funndelen. Dette for å gi en bedre flyt. Jeg brukte også utropstegn bak korte kjappe svar.

3.4.2 Fremgangsmåte i analysearbeidet

Når jeg var ferdig med å transkribere alle de fire intervjuene, leste jeg alle intervjuene en gang til. Deretter prøvde jeg å finne et system, slik at jeg klarte å få oversikt over hva de ulike elevene hadde svart på de forskjellige spørsmålene.

Jeg bestemte meg fort for å sette alle spørsmålene opp i skjemaer (vedlegg 4). Dette var noe jeg kunne gjøre fordi jeg brukte samme intervjuguide under alle intervjuene. Jeg trakk så ut sitater fra elevene som jeg synes var relevante å bruke og plasserte disse inn i skjemaene. For meg var dette veldig oversiktlig og hjalp meg til å sammenligne elevenes svar. Dette gjorde at jeg kunne finne fellestrekk, men også variasjoner mellom elevene.

3.5 Forskerrollen

Forskeren er det viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2015) er ingen forskere nøytrale. De mener at forskeren alltid har med seg sin egen bagasje, og denne bør være teoretisk begrunnet. Det er derfor viktig å være klar over sin egen bagasje og være åpen om denne. Postholm (2010) kaller prosessen der forskeren reflekter over rollen sin, for refleksjonsprosessen.

Det er viktig at hele forskningsprosessen oppfattes som transparent og ærlig. Tre begrep for å sikre kvaliteten er:

- *Pålitelighet* som handler om nøyaktighet rundt forskningen, altså hvordan innhenting og arbeidet rundt dette har foregått (Christoffersen & Johannessen, 2012).
- *Troverdigheten* til forskeren handler om leseren føler at hen kan stole på forskeren. Det er derfor viktig å beskrive og forklare hva som har blitt gjort og hvordan forskeren har tenkt, slik at leseren kan forstå hvordan forskeren selv har påvirket forskningsmaterialet (Postholm, 2010). Det har vært mye omdiskutert om man kan generalisere innenfor kvalitativ forskning, dette blant annet på grunn av få informanter.

- *Generaliserbarhet* handler om man kan overføre forskningsresultatet til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er altså snakk om at det er mulig å gjenkjenne funnene i forskningen basert på at forskningsprosessen blir gjort på samme måte. Mitt mål med dette prosjektet var å undersøke fire elevers opplevelser og erfaringer, derfor var ikke min hensikt å generalisere funnene mine. Jeg kan ikke si med dette at mine funn stemmer med alle som får spesialundervisning på ungdomsskolen. Det er likevel flere fellestrekk i mine funn, og dette kan bidra til at mine funn kan være nyttig for andre som vil vite mer om hvordan elever opplever det å få spesialundervisning i dag.

Det er også viktig at den som intervjuer lærer seg å lytte til intervjupersonen ved å gi tid og oppmerksomhet (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Under et intervju skjer det et samspill mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Relasjonen mellom disse kan være god, men det er likevel ofte en skeivfordeling. Under mine intervju var det et asymmetrisk forhold, der jeg som voksen hadde et ansvarsforhold ovenfor elevene (Eide & Winger, 2003). Det var viktig for meg at prøvde å skape en trygg intervjusituasjon for elevene, slik at de følte at de kunne samtale med meg.

3.6 Etiske refleksjoner

En forsker må tenke over etiske dilemmaer både før, under og etter datainnsamlingen er innhentet (Postholm, 2010). Jeg har gjennom hele denne forskningsprosessen fulgt personopplysningsloven og retningslinjene laget av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH). Disse etiske retningslinjene er for å gi råd og veiledning til forskeren, men også for å passe på at informantene mine ikke på noen som helst måte kan bli skadet av forskningsprosjektet mitt. Det er derfor viktig å anonymisere og skjule elevenes identitet. Av den grunn har jeg funnet på fiktive navn, ikke nevnt hvilke klassetrinn de går på eller hvor de er fra. Jeg har bare nevnt at elevene går på ungdomsskoler på Østlandet. Det skal med dette være vanskelig å finne ut hvem informantene mine er.

For å skaffe meg informanter gikk jeg igjennom en tredjepart, slik at elevene og de foresatte ikke skulle føle et press fra meg som forsker. Eleven og de foresatte fikk gjennom tredjeparten utdelt et skriftlig informasjonsark med samtykkeskjema (vedlegg 1). Det har vært viktig for meg å informere elevene om at dette er helt frivillig og at det er lov å trekke seg når

som helst. Dette med frivillighet var noe NSD også gjorde meg ekstra bevist på gjennom deres tilbakemelding om mitt forskningsprosjekt. I ettertid kan jeg se at jeg kanskje skulle vært enda tydeligere på at det var mulig å trekke seg i etterkant av intervjuene også. Dette står imidlertid i informasjonsbrevet eleven fikk med seg hjem. Der står det at elevene og de foresatte kan trekke seg underveis uten å avgi grunn. Det kan derimot kanskje være litt vanskelig å si i selve intervjusituasjonen at de ikke ønsker å være med, på grunn av det asymmetriske forholdet mellom eleven og meg som forsker.

Jeg fikk samtykke fra både eleven og deres foresatte til å intervju de. Noe som er viktig og helt nødvendig, spesielt siden de er under 18 og det kunne kommet opp sensitiv informasjon om disse elevene. Refleksjonene mine rundt dette med samtykke og endringene NSD ba meg gjøre, står tidligere under pkt. 3.2.4, *Barn som informanter*.

Som jeg også har nevnt tidligere var jeg bevist på at jeg kunne komme innom noen litt uklare ord ovenfor elevene under intervjuene. Jeg har i ettertid også sett at jeg under intervjuene bruker uttrykket «bli tatt ut av klassen». Dette er et uttrykke som jeg i ettertid tenker at kan oppfattes negativt, fordi det å «bli tatt ut» kan oppfattes som å bli «tatt vekk og fjernet». Det er også noe nesten fysisk ved uttrykket som om noe gripes tak i og fysisk fjerner fra en sammenheng. Jeg hadde nok ikke tenkt over at dette kunne tolkes slik da jeg brukte det. Elevene brukte også dette uttrykket, men det er mulig at det var jeg som introduserte det i intervjusituasjonen. Dermed kan jeg ha vært med på å påvirke bruken av dette uttrykket. Det er derfor viktig at vi er klar over hvilke ord og uttrykk vi bruker i slike situasjoner. Tanggaard og Brinkmann (2015) mener at språket er en avgjørende faktor i forskningsprosessen.

4.0 Funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene mine, og drøfte disse opp mot problemstillingen min: *Hvilke erfaringer har ungdomsskoleelever med spesialundervisning?*

Jeg vil først gi en kort presentasjon av informantene mine. Deretter vil jeg dele funnene og drøftingene inn i tre hovedtemaer. Disse tre hovedtemaene er:

- Trivsel
- Organisering
- Medvirkning

Denne inndelingen gjør jeg på bakgrunn av intervjuguiden, der jeg også brukte disse temaene. Jeg mener dette bidrar til sammenheng mellom delene og gir god struktur og oversikt. Likevel vil temaene gå litt over i hverandre fordi de i hverdagslivet kan være vanskelige å skille. Når jeg presenterer mine funn kommer jeg til å veksle mellom sitater og tolkninger. Dette er slik jeg ser det ikke en uvanlig måte å gjøre det på innenfor analyser i kvalitative studier. I denne oppgaven kan sitatene i tillegg sies å være spesielt viktig i og med at jeg ønsker å gi en stemme til elevene.

4.1 Presentasjon av informantene

For å få kunnskap om hvilke erfaringer ungdomsskoleelever har med spesialundervisning har jeg intervjuet tilsammen fire elever. Jeg har anonymisert elevene ved å gi dem nye navn. Jeg holder også alder og skolens beliggenhet skjult. Jeg oppgir ikke annet enn at elevene kommer fra Østlandet og at alle fire elevene går på ungdomsskolen. Jeg har valgt å kalle elevene for Anne, Bjørn, Carl og Daniel.

Bjørn, Carl og Daniel går på samme ungdomsskole, mens Anne går på en annen skolen et annet sted på Østlandet.

På neste side er en liten oversikt over elevene og deres spesialundervisning.

Figur 1.2

Elev	Antall elever i klassen	Antall elever i gruppa	Antall timer spesialundervisning	Hvilke fag	Hvem underviser i spesialundervisningen
Anne	30	4	Over 250 timer pr. år	Matematikk og norsk engelsk*	Lærer
Bjørn	22	6-9	Over 200 timer pr.år	Matematikk, norsk og engelsk	Faglærer/Spesialpedagog
Carl	23	6-9	Over 200 timer pr.år	Matematikk, norsk og engelsk	Faglærer/Spesialpedagog
Daniel	23	6-9	Over 200 timer pr.år	Matematikk, norsk og engelsk	Faglærer/Spesialpedagog

*Følger nå ordinær undervisning i engelsk, men var ute på base før

De to skolene har ulik organiseringsmåte da den ene skolen velger å bruke spesialpedagog, mens den andre ikke gjør det i spesialundervisningen.

Bjørn, Carl og Daniel får altså spesialundervisning fra en faglærer, som også er spesialpedagog. Mens Anne derimot får spesialundervisning fra en lærer uten kompetanse i spesialpedagogikk. Dette vil jeg komme tilbake til og utdype under pkt. 4.3.1.

Alle elevene får undervisning både ved å følge den ordinære undervisningen i klasserommet, men også gjennom spesialundervisning i mindre grupper. Videre vil jeg skille disse to undervisningsformene. På den ene siden har vi den ordinære undervisningen som blir gitt i klasserommet, mens på den andre siden har vi spesialundervisningen som blir gitt på base. Begrepet *base* fikk jeg fra en elev under et av intervjuene. Jeg velger derfor videre å bruke dette begrepet framfor gruppe, slik at dette ikke blir misforstått med grupper i klasserommet.

4.2 Trivsel

I denne delen vil jeg ta for meg det første hovedtema, **trivsel**. Jeg vil først presentere mine funn innfor dette hovedtema, for så å drøfte disse opp mot forskningsspørsmålet mitt:

«I hvilken grad opplever elevene med spesialundervisning at de er en del av klassen?»

I drøftingen som handler om trivsel er det delt inn i tre undertemaer; *fellesskap og trivsel, læring og trivsel* og til slutt *motivasjon og trivsel*.

4.2.1 Funn

Gjennom mine intervjuer svarte alle de fire elevene at de trives på skolen. To av elevene uttalte at de synes det er gøy å være på skolen, og en annen forteller at det er veldig sosialt å gå på skole. Den siste eleven synes det hadde blitt bedre på ungdomsskolen, for han hadde ikke hatt det greit på barneskolen på grunn av mobbing fortalte han meg. Anne svare at hun føler at hun er en del av klassen, uansett om hun noen ganger er ute på base.

Når jeg stilte informantene spørsmål om de trives på skolen, kommenterte alle fire elevene at de har noen å være med på skolen, og at de alle har venner. Anne og Bjørn svarer blant annet dette når jeg spør dem om de trives på skolen.

Anne: *«Ja, jeg trives. Jeg har alltid noen å være med på skolen. Jeg har veldig mange venner. Så jeg er ikke sånn alene. Hvis det er noe så går jeg til en venn. Jeg har alltid noen å være med.»*

Bjørn: *«Ja. Jeg har mange venner her og jeg synes det er gøy her.»*

Det kommer videre fram at alle fire elevene er med andre elever fra skolen på fritiden. Tre av dem sier at de er med elever fra klassen. Den siste eleven sier at ingen av vennene hans går i klassen, men at de går i andre klasser på skolen. Informantene er alle sammen med personer fra basen på fritiden.

Det er flere av elevene som forteller at de ikke alltid har hatt så mange venner å være med.

Anne sier selv at hun før ikke var en åpen person og var redd for at hun ikke skulle ha noen å være med.

Anne: *«Det å spørre noen om å finne på noe gjorde jeg ikke. Jeg var redd for at de ikke skulle svare»*

Videre forteller **Anne:**

«Men nå er jeg mer åpen, så nå henger jeg med veldig mange fra klassen. Så vi pleier å henge sammen på fritiden.»

Når det kommer til hva som motiverer elevene til å gjøre det bra på skolen er det å få en utdanning og den jobben de ønsker seg sentralt.

Anne: *«Gjøre de riktige tingene. Fordi skole er jo viktig, og det er ikke alle andre som går på skole. Så jeg er veldig heldig som får studere.»*

Bjørn: *«Det er fordi jeg kanskje vil bli noe.»*

Daniel: *«Tenker på at det jeg lærer her kan jeg få bruk for resten av livet.»*

Bjørn hadde en klar tanke på at det var viktig å gjøre det bra på skolen, slik at han kunne bli noe. Det han var usikker på hva han skulle bli når han ble voksen. Dette hadde derimot de tre andre ganske klart for seg. Anne vil bli sykepleier, Carl svarte kjapt at han skulle bli elektriker og Daniel ønsket å bli tømrer.

Videre i intervjuene kom det fram at elevene ikke alltid syntes det var like gøy og interessant å være på skolen.

Carl: *«Det er noen ganger gøy og noen ganger kjedelig på skolen.»*

Både Anne og Daniel forteller at de synes det er lettere å få hjelp og bli sett når de er ute i mindre grupper, altså på basen.

Daniel: *«På base er det jo en ganske mye mindre gruppe enn i klassen. Så læreren har mye mer tid til å se deg på basen da.»*

Anne: *«Ja, for vi er jo ikke så mange da. Vi er kanskje fire stykker fra klassen. Men det kan hende at det er sånn to stykker som kan bråke veldig mye. Og da får jeg ikke den oppmerksomheten fra læreren.»*

Carl mener derimot at det ikke er noe forskjell på å få oppmerksomhet fra læreren i klasserommet og i gruppa. Han forteller også om en ubehagelig hendelse fra barneskolen der han ble bedt om å svare på noe i matematikktimen, noe han ikke kunne svare på. Dette har tydelig satt seg som en ubehagelig opplevelse.

Anne forteller at hun synes oppmerksomheten fra de voksne kan variere i forhold til lærer, dag og time. Dette gjelder både i klasserommet og på basen. Noen ganger kan hun føle at læreren gir henne masse hjelp og oppmerksomhet. Andre ganger må læreren bruke mye tid og energi på elever som bråker og forstyrrer.

Anne: *«Ja, men det spørs litt på humøret på læreren.»*

Anne: *«Så når det er bråkete i timene da får ikke akkurat jeg den oppmerksomheten. Da må de (lærerne) passe på at folk er stille og sånn.»*

Det er flere av elevene som er inne på at det går en del tid bort til at lærerne må hysje og roe ned elever som bråker, dette gjelder både i klasserommet og på base. Anne og Daniel forteller at de fort blir irriterte og frustrerte når de andre bråker. Når jeg spør Anne hva hun mener kunne vært en løsning på dette problemet, svaret hun:

«At vi ikke kunne sitte sammen kanskje. Fordi når vi sitter sammen med personer du vet du ikke kan jobbe med så bør man ikke gjøre det.»

Anne skulle ønske at de som bråker hadde fått en annen lærer. Slik at det ikke forstyret de som ville konsentrere seg og jobbe med skolearbeid. Daniel forteller også om situasjoner der andre elever forstyrrer undervisningen.

Daniel: «For de kommer ofte fem minutter etter at vi har begynt, og det er ofte litt slitsomt. Det er litt irriterende.»

Daniel foreslår at lærerne i klasserommet kunne vært flinkere til å si ifra tidlig i timen at elevene skulle ut på base. Han forteller at de som kommer sent, gjerne er elever som ikke er så ofte ute på base og derfor glemmer å gå til baserommet.

4.2.2 Drøfting

Biesta (2011) mener skolen har tre hovedoppgaver; *kvalifisering, sosialisering og subjektivering*. Det er derimot vanskelig for skolen å ha like stort fokus på disse tre oppgavene samtidig, man må derfor i forskjellige situasjoner ta noen valg. Skolen og den enkelte lærer må velge hvilke oppgaver de synes er viktigst på bakgrunn av skjønsmessige vurderinger av situasjonen de står oppe i, og prioritere disse.

De siste årene kan det hevdes at det har vært en del fokus på de faglige sidene ved skolens oppgave, og jeg vil tolke dette som en oppmerksomhet rettet mot det Biesta kaller *kvalifisering* (Biesta, 2011). Kunnskap og kompetanse har dermed vært i sentrum. Et eksempel på dette er Kunnskapsløftet (2006) med tydelige kompetansemål som handler om hva elevene skal kunne etter ulike klassetrinn.

I dag kan det derimot se ut til at det er en tendens i pedagogiske forskningsmiljøer der man flytter fokuset fra elevens læringsutbytte til å ha mer fokus på elevens trivsel. Et eksempel på dette er at i 2017 fastsatte regjeringen en nye overordna generell del av Kunnskapsløftet (2006). Der *folkehelse og livsmestring* er en av tre tverrfagligtemaer skolen skal legge til rette for (Regjeringen, 2017). Dette tema skal gi elevene kompetanse om god psykisk og fysisk helse, og gi dem mulighet til å ta ansvarlig livsvalg (Regjeringen, 2017). Det kan med dette virke som om skolen fremover vil prioritere litt annerledes, og muligens dermed rette oppmerksomheten mer mot det jeg i denne oppgaven har valgt å kalle *sosialisering og subjektivering*

Alle mine informanter, som blir tatt ut i base, forteller at de trives på skolen. Det står skrevet i Opplæringslova (1998, §1-1) at en av skolens viktigste oppgave er at elevene skal ha det bra på skolen. Ifølge elevundersøkelsen er det høy trivsel blant elevene i den norske skolen (Skoleportalen, 2018). Likevel ser vi en liten økning i mobbing det siste året (Wendelborg,

2018). En av mine informanter var åpen om at han selv hadde blitt mobbet på barneskolen, men at dette hadde tatt slutt på ungdomsskolen. Eleven forteller at han trives på skolen nå i dag, noe de andre tre elevene også gir uttrykk for. De sier de trives, og forteller at de synes det er gøy og morsomt å være på skolen.

Peder Haug (2014) mener at det å sikre at alle elevene føler at de er en del av et fellesskap kan være utfordrende. Fellesskap er en av Haugs fire utfordringer når han tar for seg det å opprettholde en inkluderende skole for alle. Gjennom SPEED-prosjektet har Bachmann, Haug og Nordahl (2016) funnet ut at elever som får spesialundervisning ofte blir isolert fra andre elever, og med dette får en mer negativ atferd og svakere relasjon til medelevene.

Dette stemmer ikke helt med mine funn, der det kommer fram at trivsel og inkludering ikke er et stort problem for disse elevene. Anne sier at hun føler at hun er en del av klassen og inkludert i fellesskapet. Elevene føler også at de er en del av klassen, uansett om de noen timer er ute på base. De føler seg ikke ekskludert fra fellesskapet i klassen. Så for meg virker det som om disse elevene selv føler de er en del av enhetsskolen. Enhetsskolen er et begrep som videreutviklet seg etter Salamanca erklæringen, og har en tanke om at alle elevene i skolen har rett til å være inkludert både faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2016. UNESCO, 1994). Dette gjelder også elever med særskilte behov. Vi som skal jobber i skolen må derfor huske å tenke på at inkludering ikke bare er et mål, men også en prosess, som vi må strekke oss mot (NOU 2009:18). Dette er noe skolen må jobbe med hele tiden.

Ut ifra elevene sine svar kan en se at elevene mener at det å trives på skolen har en sammenheng med det å ha noen å være med. De forbinder trivsel med vennskap. Det ser ut som om det å være med venner og andre ungdommer på samme alder er viktig for at disse elevene skal ha det bra på skolen og fritiden. Alle har behov for medmenneskelig nærhet og fellesskap (Manger, 2010). Vi må huske at disse elevene er i en alder der jevnaldrende er en viktig del av sosialiseringprosessen, og der vennskap derfor har stor betydning.

Ungdomsalderen er en tid der elevenes identitet blir bygget og en finner ofte seg selv (Befring, 2004). Dette kan kobles opp mot to dimensjoner skolen har, altså sosialisering og subjektivering (Biesta, 2011).

Sosialisering er som Wille (2009) sier en prosess som skjer gjennom hele livet. Denne prosessen startet før elevene begynte på skolen, og kommer til å fortsette etter at de har sluttet på skolen. I vårt samfunn i dag er barne- og ungdomsskolen en veldig sentral del av sosialiseringprosessen for barn og ung. Gjennom både Kunnskapsløftet (2006) og Opplæringslova (1998) kommer det fram at skolen skal være et sted der elevene lærer seg fagkunnskap, men også kunnskap om det å leve sammen med andre mennesker.

Sosialisering kan derimot skje i en formell eller uformell setting (Hoëm, 2010). Når elevene er med vennene sine i friminuttene eller på fritiden skjer det hele tiden en påvirkning dem imellom, denne settingen er uformell. Det er ikke planlagt og målet er ikke å lære. Mens i timen skjer det en formell sosialisering, der er det planlagt og det er regler for hvordan en skal oppføre seg. Blir elevene gjennom spesialundervisningen tatt ut fra fellesskapet i klasserommet, kan elevene miste mye av både den formelle og den uformelle sosialiseringen.

Vygotsky mener at vi lærer gjennom samspill med andre mennesker (Enger, 2014). Gjennom læring sammen med andre oppstår det et felleskap, og er man en del av et felleskap kan man lære av de andre. Det å møte og treffe andre mennesker i skolen er derfor viktig for at elevene skal få nytte av skolegangen. Dette gjelder både barn og unge på samme alder, men også voksne. Jerome Bruner sier at disse kan bli et stillas rundt eleven som han hjelper til hvis eleven ikke klarer det på egenhånd (Öhman, 2011). Eleven må selv bestemme hvem som skal være stillaset deres, og når en vil bruke disse. Det kommer tydelig fram under intervjuene at elevene synes det er viktig å ha et godt forhold til mennesker rundt seg, både jevnaldrende venner og voksne.

Haug (2014) mener at elever som ofte blir tatt ut fra klassen kan bli utelukket fra klassefellesskapet. Dette kan gjøre det blir vanskelig for disse elevene å få seg venner. Dette virket derimot ikke som et problem for elevene jeg intervjuet. Alle fire elevene fortalte meg at de hadde venner i klassen, og både Anne, Carl og Daniel pleide å være med disse på fritiden. Bjørn derimot sa han ikke var med vennene sine fra klassen på fritiden, men at han da heller var med venner fra basen eller de andre klassene på skolen.

Et annet formål skolen har er det Biesta (2011) kaller for *subjektivering*. Det handler altså det å utvikle seg og bli et selvstendig menneske. Skolen har som en av sine oppgaver å legge til rette for at elevene skal kunne utvikle seg som menneske. Det er viktig at hvert menneske skal

kjenne og oppleve at de blir anerkjente som likeverdige deltakere i samfunnet vårt (Tangen, 2016). Vi mennesker har alle et ønske om å oppnå noe her i livet.

Det er tydelig at alle de fire elevene synes at det å gjøre det faglig bra på skolen er en viktig motivasjon for å jobbe med skolearbeid. Denne tanken kan være med på å bidra til at elevene synes det er greit å gå ut av klassen og fellesskapet noen ganger, slik at de kan få den ekstra hjelpen og støtten de trenger. Elevene har klare ønsker og drømmer om fremtiden. De påpekte at det var nyttig å gjøre det bra på skolen for å oppnå den fremtiden de ønsket seg.

Daniel forteller at han tenker at det de lærer på skolen nå, kan han ha bruk for senere i livet. Anne sier at hun må gjøre det bra på skolen, fordi hun er så heldig at hun får lov til å studere. Med denne tankegangen kan Anne legge et høyere press på seg selv, men det kan også være en motivasjonsfaktor.

Min oppfatning er at disse elevene klarer å se det store bilde, og derfor ser verdien i det å gå på skolen. For meg viser de begge modenhet og refleksjon, og de virket interessert i å lære. Noe som stemmer relativt godt med elevundersøkelsen (Skoleportalen, 2018). På den andre siden forteller elevene også at det ikke alltid er lett å motivere seg for skolearbeid. Det er ikke alltid like gøy, og de gir uttrykk for at det noen ganger kan være kjedelig på skolen. Dette gjelder både i den ordinære undervisningen og baseundervisningen.

Ifølge elevundersøkelsen skåreres det også høyt på at elevene føler at de får hjelp fra læreren til å forstå det de skal lære (Skoleportalen, 2018). Noe som også samsvarer med mine funn, der elevene sier at de føler at de får oppmerksomhet fra læreren og blir sett på skolen. Det som kan variere er kvaliteten og hvor mye tid de voksne har til elevene.

Hvor mye oppmerksomhet og tid hver enkelt elev får, varierer ut ifra tid og sted. Flere av elevene forteller at de føler at de blir mer sett og får mer hjelp på basen, enn i klasserommet. Dette begrunnes i at det er færre elever der, og læreren har bedre tid til hver enkelt. For å få en mestringsfølelse i et klasserom mener Hattie (2013) at det er viktig med hyppige og konkrete tilbakemeldinger fra læreren. Derfor er det viktig at lærerne ofte er hos elevene og gir de oppmerksomhet og tilbakemeldinger. Hattie (2013) sier også at det å være i små grupper har en positiv effekt på selvtilliten til lavpresterende elever.

Hvis lærerne skal få bedre tid må klassene bli mindre, eller at de får flere lærere inn i hver klasse. Dette har den norske skolen prøvd å gjennomføre med å ha fokus på å øke lærertettheten. Noe som kan gjøre at elevene lettere blir sett og får den oppmerksomheten de trenger. En viktig ting skolene må passe på er at disse lærerne som blir satt inn i klasserommet, har god og relevant kompetanse. Hvis lærerne ikke har den kompetansen som trengs, vil man da få ønsket effekt? Vi trenger derfor godt kvalifiserte lærere i skolen.

Elevene forteller også at mye av lærerens tid og energi går til å hysje og få ro i klasserommet på grunn av bråk. Dette skaper mye irritasjon og frustrasjon for elevene. Konsentrasjonen deres blir dårligere fordi andre elever forstyrer. Ifølge Elevundersøkelsen er dårlig arbeidsro i klassen et problem for den norske skolen (Skoleportalen, 2018). Både i klasserommet og på gruppa er dette et problem. Arbeidsro handler derfor ikke bare om antall elever som er til stede.

Elevene foreslår selv at de elevene som bråker bør være på en egen base med en egen lærer. Dette viser at elevene ser på denne utfordringen med et kategorisk og individperspektiv. Det er de bråkete elevene som er problemet. Men, og det er flere men, dette kan virke enda mer ekskluderende for elevene det gjelder. Dette er også vanskelig å gjennomføre på grunn av økonomiske utfordringer, fordi deler man inn i flere baser trengs det flere lærere.

Prøver man å løse problemene med dårlig arbeidsro fra et mer relasjonelt forståelsessyn kan løsningen være å endre undervisningsopplegget. Læreren må kanskje jobbe mer med klasseledelse. Dårlig utforming av klasserom, mangel på rom osv. kan være elementer man må jobbe med. Skolebygget må kanskje bygges om. Problemet ligger kanskje ikke hos barnet, men i skolens struktur og undervisning.

4.3 Organisering

I denne delen skal jeg gå videre inn på andre hovedtema, **organisering**. Jeg vil først presentere mine funn innfor dette hovedtema, for så drøfte disse opp mot forskningsspørsmålet mitt:

«Hvilken form for undervisning foretrekker elevene?»

Drøftingen som handler om organisering, er delt inn i to undertemaer: *Undervisningsform og innholdet i baseundervisningen.*

4.3.1 Funn

Som tidligere nevnt blir alle de fire informantene tatt ut fra ordinær undervisningen i noen fag. De tre guttene kommer fra samme skole og blir tatt ut på samme base. Mens Anne kommer fra en annen skole. Disse to skolene organiserer spesialundervisning ganske likt, men har noen få ulikheter.

Skolen til Bjørn, Carl og Daniel

Først vil jeg se på hvordan baseundervisningen til Bjørn, Carl og Daniel er organisert, og hvordan de tre opplever det å bli tatt ut av ordinær undervisning. Daniel forklarte at de kalte baseundervisningen for basen. Slik jeg forstod det på guttene forandres antall elever i basen avhengig av fag.

Carl: *«Det er.....(begynner å telle på fingrene). Nei, jeg vet ikke. Mange nok.»*

Daniel: *«Alt fra 6 til 9.»*

Daniel forteller at det er flere som trenger ekstra hjelp i engelsk, og det er derfor flere på base da. Carl forteller at det er «mange nok» på basen, men når jeg spør om han synes det er for mange sier han et kjapt nei.

På denne skolen organiserer de undervisningen slik at alle elevene på trinnet som trenger spesialundervisning, går til en felles base. Hver base har et eget rom som blir kalt baserommet.

Daniel: *«Så på planen står det i blått de timene vi skal være der. Så vet vi det. Så kommer vi ned når vi skal være der.»*

Det er tydelig at de får beskjed på forhånd hvilke timer de skal ha undervisning i basen. Det står altså skrevet på ukeplanen deres. Uansett om det står på ukeplanen til alle som skal ned

på baserommet, gir informantene uttrykk for at ikke alle kommer til den oppsatte tiden. De glemmer timeplanen eller bøkene slik at de kommer til baserommet etter at timen har begynt. Daniel sier at han synes dette er forstyrrende og irriterende.

Det er en lærer som underviser i base forteller Bjørn, Carl og Daniel. Læreren er faglærer i gym og naturfag, men har også kompetanse innenfor spesialpedagogikk. Det er alltid denne læreren som har undervisningen i basen, så sant hun ikke er syk. De tre guttene uttrykker at de er fornøyd med undervisningen som læreren gir.

Alle tre guttene sier at de føler at det er variert undervisning i basen. Carl mener at det noen ganger kan bli litt mye «sitte stille og skrive». Daniel derimot svarer kjapt nei, når jeg spør om han føler de hele tiden gjør det samme. Daniel sier videre at han synes det både er gruppearbeid, samarbeid to-og-to og alenejobbing på basen.

Bjørn: *«Noen ganger jobber vi to-og-to, og noen ganger snakker læreren og så jobber vi med oppgaver og sånn.»*

Carl: *«Vi gjør oppgaver som hun ber oss om å gjøre.»*

Daniel forteller at timene i base starter med at læreren hilser på elevene, deretter setter læreren opp arbeidsplanen for timen på tavla. Videre jobber de med det faget de har på planen. Daniel sier at de nå har jobbet med litt forskjellige metoder i matte, for eksempel memory og løse oppgaver. Mens i engelsk leser de ofte.

Daniel: *«Så vi gjør egentlig det samme som resten av klassen. Bare i en litt annen rekkefølge.»*

Daniel sier altså at han får den samme faglige kompetanse på basen som de andre får i klasserommet. Likevel synes han selv at han klarer seg bedre faglig sett på basen.

Daniel: *«Fordi at det er lettere å konsentrere seg i en mindre gruppe. Det blir ikke så mye bråk da heller.»*

Det at basen er mindre enn klassen kommenterer alle de tre guttene i løpet av intervjuet. De mener at det er samme type undervisning de får både i klasserommet og på basen.

Bjørn: *«Det føles ikke så annerledes. Det er bare at det er mindre.»*

Daniel sier at han liker å skifte på det å være i klasserommet og på base. Under intervjuet forteller jeg at det er flere forskere og politikere som ønsker at spesialundervisningen blir gitt i klasserommet og ikke på base, slik det er nå. Dette synes ikke elevene noe om, de ønsker at det skal fortsette slik det er nå. Videre spør jeg om de ville ha vært i klasserommet hele tiden hvis klassen der var mindre. Da svarer også alle nei, og de sier at det å bytte på klasserommet og basen er det beste. De ser alle positivt på det å innimellom bli tatt ut av den ordinære undervisningen.

Bjørn: *«Jeg synes det er litt positivt, fordi jeg får jo ekstra hjelp og sånn.»*

Alle guttene gir et klart og tydelig «ja» på at det er sånn de har det nå de vil ha undervisningen. Både Carl og Daniel kommenterer at det kan være for mye bråk i klasserommet, og derfor klarer bedre å konsentrere seg bedre på basen.

Alle de tre elevene har hatt spesialundervisning både på barneskolen og ungdomsskolen. Bjørn mener at undervisning og arbeidsmetodene på barneskolen var på samme måte som den er på ungdomsskolen. Carl føler at skolen har blitt lettere på ungdomsskolen, men kan ikke helt svare på hvorfor. Daniel forteller at han synes at det er mye bedre organisert på ungdomsskolen enn det var på barneskolen, fordi nå vet når han skal på basen. Han gjentar at det står skrevet på ukeplanen, som de får i starten av uka, når de skal ut på base.

Daniel: *«Mens på barneskolen visste vi ikke i hvilke timer vi skulle ut i. Da kom læreren bare opp og sa at vi skulle bli med. Så det ble veldig mye spørsmål rundt hvor og når.»*

Bjørn, Carl og Daniel er enig om ganske mye, men en ting som skiller de er om de snakker med andre elever om det å bli tatt av ordinær undervisning. Carl sier at han ikke snakker med noen andre elever om det å bli tatt på base.

Carl: *«Det er egentlig greit at de ikke spør.»*

Bjørn derimot sier at noen har spurt han om hvorfor han ikke er i noen av timene. Da sier han at han er på base og snakker ikke så mye mer om det.

Daniel forteller at det er flere i klassen hans som spør om hva de gjør på basen og hvor mye lekser de får. Han sier at det er helt greit at de spør, og sier at han også spør hva de gjør i klasserommet. Så det går litt begge veier. Daniel er den eneste av de tre guttene som sier at han har fått noen dumme kommentarer på det å bli tatt ut av klasserommet.

Daniel: *«Det blir på en måte at de sier det, og litt etterpå så sier de «sorry det var ikke meninga», fordi de skjønner at det var dumt.»*

Daniel: *«De tror noen ganger at vi har det lettere, men det er jo fordi vi trenger det.»*

Daniel forteller videre at det har såra han at de kommer med slike kommentarer. Han har da sagt ifra til læreren, som da har snakka med disse elevene. Når de har bedt om unnskyldning, mener Daniel at det er ute av verden og at man ikke trenger å tenke noe mer på det.

Skolen til Anne

Skolen til Anne organiserer spesialundervisningen litt annerledes. Anne sin basegruppe består av fire elever fra klassen hennes, mens de andre klassene på skolen har egne baser for spesialundervisning.

Anne: *«Jeg får jo timeplan, og der står det hvilke timer som jeg skal ut på. Grupperom, når og navnet på læreren. Så jeg vet hvor jeg skal møte opp.»*

Hun sier videre at de ikke blir hentet i timene, men må selv møte opp på rett sted til rett tid. Basene har ikke faste rom, men har ulike klasserom i et eget bygg rett ved siden av hovedbygget. Anne forteller at de gjør mye forskjellig i timene. De jobber på ulike måter når de skal lære seg noe. Noen ganger jobber de med oppgaver selvstendig, andre ganger jobber de med en partner. Læreren underviser litt, og så arbeider de muntlig eller skriver det ned. Det at de jobber på ulike måter er noe Anne er fornøyd med.

Anne: «Ja, det er variert. Det er ikke bare skriving. Det er også mye jobbing på andre måter. Så vi har variert, ja.»

Anne forteller at hun liker å samarbeide, og hun føler at hun klarer å jobbe bra sammen med de som ikke bråker. Så når jeg videre spør om hun kunne tenke seg å bli tatt ut helt alene, sier hun at hun ikke ønsker det. Anne ønsker å løse oppgaver og snakke med andre, men hun er tydelig på at det har noe å si hvem hun skal samarbeide med.

Anne: «Det kommer an på hvem det er da. Fordi det er jo mange som bare gir meg oppgavene og så skal de gå ut å bråke. Så det kommer an på personene da.»

Gjennom hele intervjuet uttrykker Anne at hun er fornøyd med at hun blir tatt ut på base, men hun sier også at hun har vært lei seg på grunn av akkurat dette.

Anne: «I starten så ble jeg litt lei meg og tenkte «Er jeg så dum». Og skjønnte ikke helt hvorfor jeg ble tatt ut.»

Anne: «Jeg følte jeg ikke var smart nok da. Og sånn følte jeg den første tiden.»

Anne forteller om episoder der hun har fått høre at hun er dum fordi hun er ute på base. Det gikk så inn på henne en periode at hun ikke hadde lyst til å være på base, og ville heller bare vært i klasserommet.

Anne: «Jeg følte at jeg var mer forskjellig enn de andre da.»

Anne: «Så jeg var veldig lei meg før. Men nå tenker jeg at ikke alle er så smarte, og noen trenger mer hjelp enn andre.»

Hun forteller videre at hun etterhvert snakket med læreren. Da forsto Anne at hun ikke kunne droppe å få den hjelpen hun trengte, bare fordi andre mente hun ikke var smart nok. Det kommer fram at hun føler at hun ikke har fått nok informasjon om akkurat hvorfor hun ble tatt ut av den ordinære undervisningen.

Anne: «*Eller jeg vet jo det er fordi jeg sliter med fag, men bare det å kunne sitte med meg og forklart meg nøyere liksom.*»

Jeg spør Anne om hun skulle ønske at det ble sagt høy i klassen, slik at alle hadde forstått hvorfor hun trengte litt ekstra hjelp. Dette mener hun ikke er så viktig. Det er mer det at hun selv trenger svar og forklaringer.

Anne har nå hatt spesialundervisning i flere år, helt fra femteklasse. Anne sier at det har vært samme type opplegg på barneskolen som på ungdomsskolen. Hun føler selv en forbedring etter å ha fått spesialundervisning. De første testene hun tok viste at hun slet med norsk, matematikk og engelsk. De nyere testene viser at hun har blitt bedre i engelsk. Hun følte at hun ikke lærte så mye i engelskgruppa lenger, og har derfor valgt heller å være med klassen i dette faget.

Når jeg spør om hun føler at hun får den samme undervisningen på gruppa som i klasserommet svarer hun at hun tror det er litt forskjellig.

Anne: «*Jeg tenker at vi tar det mer roligere og bli forklart det litt mer nøye. Fordi jeg er en person som bruker litt tid på å forstå ting. Mens i klassen så er det slik at man går fort gjennom ting.*»

Videre sier Anne at de på basen noen ganger kan være foran og noen ganger bak de i klassen. Det kommer an på om læreren eller elevene føler at de må jobbe mer med tema eller ikke.

Anne: «*Jeg føler at jeg hører de lærer noe og så lærer vi det senere. Så det er ikke slik at de lærer noe helt annet.*»

Hun synes det er fint at de andre elevene lurer på hvorfor hun går på base. De respekterer svaret hennes når hun da forteller at hun gjør det fordi hun trenger mer hjelp. Det hun kan bli sikkerlig irritert på er når det kommer kommentarer fra de som går på base med henne. Anne forteller at hun ofte blir ferdig med oppgaver før de andre på basen. Da er det noen ganger hun får kommentar som: «Hvorfor går du på base, du er jo så smart?». Da kan hun bli irritert.

Anne: «Det handler ikke bare om å bli ferdig med oppgavene. Det er jo det at jeg trenger hjelp, og det å repetere og sånt.»

4.3.2 Drøfting

Basert på disse to skolene jeg har hentet informanter fra, organiseres spesialundervisningen deres ganske likt. De har derimot noen små ulikheter. Jeg ser tre konkrete forskjeller på disse to skolene. Den første forskjellen er på antall elever på basen. Dette har sammenheng med at skolen til Bjørn, Carl og Daniel samler hele trinnet i en basegruppe, mens skolen til Anne har basegrupper basert på klassene. Den andre forskjellen er hvem som har baseundervisningen. På skolen til guttene er det en spesialpedagog som har baseundervisningen, mens på skolen til Anne er det lærere uten kompetanse i spesialpedagogikk som har denne undervisningen. Den tredje og siste forskjellen jeg skal trekke fram er bruk av undervisningsrom.

Den første forskjellene på spesialundervisningen til informantene er størrelsen på basegruppene. Basegruppen til Anne har fire elever, mens basegruppen til guttene består av seks til ni personer. Carl forteller at han synes det er mange nok, men sier også at det ikke er for mange. Alle elevene gir uttrykk for at de foretrekker å være i basen når de får spesialundervisning framfor å få individuell spesialundervisning. Jeg spurte elevene om de ønsket å et å bli tatt ut fra undervisningen helt alene, noe ingen av de ønsket. Det å være en gruppe på to til fem personer er det som er den vanligste organiseringen av elevene som får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Jeg tenker at en basegruppe på mellom to og fem kan være en god gruppestørrelse. Den er ikke for stor, slik at læreren kan ha god kontroll og tid til å hjelpe alle elevene. Men det er likevel mulighet for å samarbeide, siden det er flere elever å spille på.

Den andre forskjellen på disse to skolene handler om hvem som underviser i spesialundervisningen. På skolen til Bjørn, Carl og Daniel er det en lærer med utdanning innenfor spesialpedagogikk som har undervisningen på basen. Mens på skolen til Anne er det lærere uten denne spesialpedagogiske kompetansen som står for spesialundervisningen. På skolen til Anne har de flere basegrupper, og trenger derfor flere lærere som underviser i disse gruppene. Så det blir et dilemma om man skal velge litt større basegrupper med kvalifiserte lærere eller spesialpedagoger, eller om en skal ha flere baser med færre elever i, men da med lærere som ikke har kompetanse i spesialpedagogikk. Jeg vil påpeke at Anne uttrykte at hun

var fornøyd med undervisningen til lærerne på basen, selv om disse ikke hadde noe spesiell kompetanse i spesialpedagogikk.

Den siste forskjellen jeg skal trekke fram er som sagt rombruk. Daniel forteller at de har et fast baserom, der de alltid har spesialundervisningen. Dette er i samme bygg som klasserommet deres, men i en annen etasje. Spesialundervisningen til Anne blir derimot gitt i forskjellige grupperom i et eget bygg midt i skolegården.

Jeg la merke til at både baserommet til guttene og grupperommene til Anne var adskilt fra elevenes klasserom og deres egne hyller. De blir altså fysisk tatt vekk fra fellesskapet og klassen. Jeg vil påpeke at det ikke var store avstander, og jeg tror ingen av elevene selv følte på det. Det var ingen av elevene som kommenterte dette. Det elevene derimot kommenterte var at de måtte huske å ta med bøkene og tingene sine. Dette er det noen elever som ikke husker, og derfor tar det tid før timen kan begynne. Det forstyrrer de andre elevene, og gjør at arbeidsroen blir dårligere.

Det blir også hos begge skolene skrevet på timeplanen når elevene skal ut på base, og hvor de skal møte opp. Slik at det aldri blir forvirring i forhold til hvor de skal være. Det virket for meg som om begge skolene gir elevene større ansvar i forhold til å møte opp til spesialundervisningen. Ved å gjøre det på denne måten slipper elevene å bli hentet ut av klasserommet av lærerne. Noe som kan være stigmatiserende og veldig synlig ovenfor andre. Et slik opplegg kan fungere bra for elever som klarer å planlegge og følge med, men kan for andre elever kan det bli mye å passe på.

Det kan også tenkes at noen elever ser på dette som en mulighet for å slippe unna noe av undervisningen. Uansett hva grunnen er, så fører det til at noen elever kommer for sent og det blir dårlig arbeidsro. Dårlig arbeidsro i timen er et problem i den norske skolen (Skoleportalen, 2018). Denne forstyrelsen kunne kanskje vært unngått hvis elevene hadde hatt hyllene og tingene sine nærmere baserommet, eller at en voksen minner elevene på at de skal på baserommet etter friminuttet. Ved å unngå forsentkomming vil elevene raskere komme i gang med skolearbeidet og dermed få en bedre arbeidsro.

Når det gjelder det at elevene får beskjed på ukeplanen hvilke timer de skal på base, synes flere av de intervjuede elevene at spesialundervisningen på ungdomskolen er bedre organisert

enn den på barneskolen. Informantene gir uttrykk for at spesialundervisningen på ungdomsskolen er mer strukturert..

Ingen av elevene føler at de går glipp av undervisning fordi de er ute på base og ikke i klasserommet. Elevene føler selv at de gjøre det samme som de andre i klassen sin, bare at de gjør det i en annen rekkefølge og ulikt tempo. De forteller at på basen får de mer hjelp fra læreren og at det går i et seinere tempo. Anne mener i tillegg at det er lettere å stille læreren spørsmål. Det virker som om elevene har en lavere terskel for å stille spørsmål på basen enn i klasserommet. Dette kan være fordi de føler seg tryggere i basen, og at det ikke er så skummel å stille spørsmål i en mindre gruppe der flere tenger mye hjelp. Elevene trekker fram at det er positivt at de bruker litt ekstra tid på ting.

Elevene kommer her med en selvmotsigelse når det gjelder at de ikke går glipp av noe undervisning når de er på base, men likevel bruker de lengere tid enn de andre i den ordinære undervisningen. Dette er et regnestykke jeg ikke klarer å få til å gå opp. Her ser det for meg ut til at skolen eller lærerne må ta et valg. Enten må læreren i basen gå ganske fort igjennom pensum, slik at elevene kanskje detter av og ikke klarer å følge med. Eller så må lærerne gå igjennom pensumet litt roligere, og med dette kanskje ikke klare å komme igjennom alt.

Noen ganger kan kanskje nivået også bli litt for lavt på basen. Dette har Anne blant annet erfart. Så i engelskfaget har Anne selv valgt å være i klasserommet framfor i gruppa. Etter hvert følte hun at hun ikke lenger lærte noe nytt i engelsktimene på gruppa, og derfor ønsker hun heller å prøve seg sammen med de andre i klassen. Anne trengte flere utfordringer for å utvikle og lære seg mer i dette faget. Noe hun selv følte hun ikke fikk på gruppa. Kan spesialundervisningen noen ganger bli for enkel og uten utfordringer? Haug (2017) har funnet ut at det er lavere faglige og kognitive forventninger til barn som får spesialundervisning.

Til meg formidler elevene at de liker hvordan undervisningen er organisert slik den er i dag, altså at de liker å dele mellom det å være i klassen og i basen. Da jeg spurte elevene om de kunne tenke seg å være mer i klasserommet hvis klassen blir mindre, svarte de at dette var ikke noe de ønsket. Det å både kunne være i klasserommet og på base synes elevene er en fin variasjon. Det virker da som om de føler de får vært en del av klassens fellesskap i de timene de er i klasserommet, og så får de den støtten og ekstra hjelpen de trenger på basen i de fagene

de synes er vanskelige. Elevene har i dag en positiv innstilling til det og noen ganger bli tatt ut av den ordinære undervisningen.

Både Anne og Daniel forteller at de tidligere har fått noen stygge og ufine kommentarer på at de trenger ekstra hjelp. Begge sier at de ble såret av disse kommentarene. Bjørn og Carl derimot forteller meg at de ikke har fått slike kommentarer, men de uttrykker at de ikke ønsker å snakke med andre om spesialundervisningen de får. Dette kan være fordi de føler det er negative holdninger til det å få spesialundervisning eller å gå ut på base.

Kommentarene fra de andre elevene gikk så mye inn på Anne at hun valgte å slutte å gå på base en periode. Anne forteller videre at hun er fornøyd med å være tilbake på basen i dag, etter å snakke med læreren. Vi kan derimot stille oss spørsmål om Anne i denne situasjonen fikk satt ord på det hun tenkte og om hun fikk gitt uttrykk for sine egne følelser. Biesta (2011) mener subjektivering er en av skolens hovedoppgaver, og er noe skolene må jobbe med. For å få til dette må Anne og læreren tåle og ta seg tid til å stå i en slik situasjonen, slik at Anne får kjenne på sine egne følelser og gitt et språk til dem som hun opplever at rommer hennes erfaringer. Dette er jeg er litt usikker på om Anne fikk muligheten til. Er det hun selv som har kommet fram til at det er best å gå tilbake til basen? Eller har hun valgt det fordi det er dette læreren, skolen og samfunnet mener er det beste?

Det står blant annet i Opplæringsloven at skolen skal være med på å fremme demokrati (Opplæringslova, §1-1, 1989). Altså det å høre på hva elevene selv mener er en av skolens oppgaver. Øksnes og Sundsdal (2014) mener derimot at den klasseledelsen lærerne praktiserer i den norske skolen i dag gjør at demokratioppdragelsen tones ned. Det er dermed også vanskelig for elevene å forstå demokratiets betydning hvis de aldri opplever dette selv. Det former seg derfor slik jeg ser det noen viktige spørsmål. Har skolen gitt Anne den plassen og tiden hun trenger for selv å forstå og uttrykke hva hennes subjektive opplevelser og ønsker er når det gjelder spesialundervisning utenfor klassen? Er hun med andre ord gitt mulighet for erfaring med demokratiske handlinger? Har hun tilpasset sine opplevelser og ønsker til forståelser i omgivelsen rundt henne?

Det å ta ut elever på base har både utfordringer og fordeler. En av utfordringene er at elevene kan ha ulike behov, og ofte trenger mye støtte og oppfølging. Noe som kan føre til at elevene som ikke får hjelp og oppmerksomhet kan blir ukonsentrerte og lage uro. Informantene mine

påpekte at det var mindre bråk og uro på basene, men det var likevel noen som kunne forstyret. En annen utfordring er at de blir tatt vekk fra fellesskapet i klassen, og med dette blir stigmatisert og satt i en bås. Noe både Anne og Daniel har følt på.

En fordel med det å få undervisning i mindre grupper er at det kan være lettere å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i den norske skolen, men i en klasse på mellom 20-30 elever kan dette bli en utfordring for en enkelt lærer. Forskning viser at det er for lite variasjon i opplæringen, noe som går ut over den tilpassede opplæringen (Nordahl, 2018).

Hvilke arbeidsmetoder den enkelte eleven liker varier, men mine informanter gir inntrykk av at det å bytte på ulike arbeidsmetoder fungerer bra. Elevene følte at de får et variert undervisningsopplegg. Elevene forteller at de liker at de jobber på forskjellige måter på basen ved å bytte på å jobbe to-og-to, alene eller i grupper.

Det at disse fire elevene er fornøyd med spesialundervisningen i dag, betyr ikke at undervisningen ikke burde endres. Peder Haug mener at det ikke er nødvendig at så mange som ca. 30 000 elever blir tatt ut av klassefellesskapet opp til flere ganger i uka (Haug, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2018). At så mange skal ha krav på spesialundervisning, fordi de ikke får utbytte av vanlig ordinær undervisning, mener han er veldig rart. Han mener det er skolen som må endre seg, ikke elevene. Dette viser at han har et ganske relasjonelt perspektiv. Skolen må tilby en bedre ordinær undervisning, slik at behovet for spesialundervisning minsker. Denne tanken er basert på komplementaritetsteori, som handler om at ordinær undervisning og spesialundervisning i skolen henger sammen.

Statistikken viser at det er flest elever på ungdomsskolen som får spesialundervisningen. Dette strider i mot et av skolens prinsipp, nemlig tidlig innsats. Tidlig innsats handler om at skolen skal være i forkant av utfordringer som kan oppstå og unngår problemer. Forskning viser at tilbudet til elever med særskilt behov er for dårlig (Nordahl m.fl.: 2018, Barneombudet: 2017). For å bedre dette må utdanningssystemet kanskje satse enda mer på tidlig innsats, og i tillegg få inn pedagoger med riktig kompetanse i skolen.

Hva som legges i begrepet tidlig innsats varier. Noen mener at tidlig innsats er basert på alder og livsløp, altså at det er viktig å sette inn resursers tidlig i barnets liv. Andre mener det handler om å

være tidlig ute før utfordringene oppstår, og dette kan varieres med alder. Espen Schaanning er en av de som har gått ut og kritisert tidlig innsats basert på elevens alder. Han mener at den norske skolen kanskje er for opptatt av det faglig og hva elevene kan og ikke kan, og dermed blir andre ting satt litt til side, slik som demokrati, likestilling og solidaritet (Schaanning, 2017).

Nordahl med flere eksperter vil skape det de kaller et helhetlig pedagogisk system for å øke kvaliteten på undervisningen, spesielt undervisningen for de med særskilt behov (Nordahl m.fl., 2018). De samme ekspertene vil ta bort det som i dag heter rett til spesialundervisningen. Blant annet ved å fokusere mer og bedre på den tilpassede opplæringen elevene får. Slik at den ordinære undervisningen blir så bra at færre trenger spesialundervisning. Dette samsvarer med komplementaritetsteorien til Haug (2017). Bedrer man den ordinære undervisningen, blir det mindre behov for spesialundervisningen.

Nordahl m.fl. (2018) skriver videre i sin rapport at de som fremdeles trenger ekstra hjelp utenfor den ordinære undervisningen, selvfølgelig skal få dette, men da gjennom kortere og bedre tiltak. Dette mener derimot Melby-Lervåg og Bøe Wie (2018) er helt urealistisk. Det at elever med store vansker skal få all den hjelpen de trenger gjennom slike korte intensive kurs. De mener at det er mye bedre å gi elevene et jevnt tilbud (Melby-Lervåg & Bøe Wie, 2018, s.30).

Det er altså flere forskjellige tanker om hvordan spesialundervisningen i skolen skal være framover. Det er to ting de aller fleste er enig om. For det første er det at det generelt sett er for dårlig kvalitet på spesialundervisningen som blir gitt på norske skoler i dag. Og for det andre at dette bør endres på. Peder Haug mener at det tar tid å bygge en skole som skal passe for alle. Han sier at det ikke er enkelt fordi det er mennesker som må gjøre denne endringen, og disse menneskene må også endres (Haug, 2016). Dette skjer ikke over natten, men gå over lengere tid.

4.4 Medvirkning

I dette avsnittet vil jeg ta for meg det tredje hovedtema, **medvirkning**. Jeg vil først presentere mine funn innfor dette hovedtema, for så drøfte disse opp mot forskningsspørsmålet mitt:

I hvilken grad opplever elevene at de er med på å påvirke spesialundervisningen?

4.4.1 Funn

Den eneste som har sett sin egen individuelle opplæringsplan (IOP) er Anne. De andre rister på hode når jeg spør om de har sett IOP'en sin. Jeg forklarer de hva som skal stå i en IOP, men ingen av guttene kan huske at de har sett en slik plan. Carl sier at han ikke synes det er nødvendig å ha sett den heller. Anne derimot sier at hun har fått sin IOP i posten.

Anne: «Ja, men jeg har ikke visst så mye om det. Men jeg har søkt mest på nettet fordi jeg ikke har fått så mye informasjon om det. Men jeg vet at det er en plan om fagene og alt annet da.»

Anne mener at det ikke er nok å bare få IOP'en i posten eller bare på papir, uten å snakke om det som står der. Hun forteller at verken hun eller hennes foresatte ikke helt forstår det som står der.

Anne: «Jeg føler at det heller skal være ansikt til ansikt. Det hjelper ikke bare å sende et brev til meg, og bare skrive dette mestrer du og dette mestrer du ikke. Kan de ikke bare ha et møte. Så vi kan forstå mer av det.»

Eleven sier flere ganger at hun skulle ønske hun kunne ha et møte med skolen, der hun selv kunne stilt spørsmål og fått avklart ting hun lurer på. Hun forteller om flere episoder der hun har selv har oppsøkt informasjon om spesialundervisning via internett.

Ingen av elevene har vært med på møter som spesifikt omhandler spesialundervisning. De forteller at lærerne snakker litt om baseundervisningen på foreldresamtalene med elevene, og det er ikke satt av møter som handler bare om spesialundervisningen der eleven er med. De tre guttene sier at de ikke trenger å være med på et eller flere slike møter.

Daniel: «Jeg føler læreren forteller meg hva de ser jeg trenger mest hjelp med.»

Det kommer fram at Bjørn, Carl og Daniel er fornøyd med den informasjonen skolen gir til dem, og synes derfor ikke de trenger være med på møter eller snakke mer om det. Anne derimot har et ønske om å delta på et møte der spesialundervisningen blir tatt opp.

Anne: «Jeg blir ikke hørt føler jeg. Jeg har jo sagt 100 ganger ifra, og de sier at de skal fikse det. Men det skjer jo aldri. Så jeg føler ikke at jeg alltid kan stole på lærerne når de sier at det skal skje. Det skjer jo liksom ikke. Så jeg føler at jeg ikke blir hørt så mye nei.»

Anne forteller her om at hun selv føler at hun sier til lærerne gang på gang at hun ikke klarer å jobbe med de elevene som bråker. Hun forteller at lærerne sier de skal ordne opp i dette, men det skjer ikke noe. Alle de fire elevene er uenig om hvor stor påvirkning de har i forhold til undervisningen på skolen, både i klasserommet og på base. Både Anne og Carl kommenterer at de selv føler at de ikke er med på å påvirke hvordan spesialundervisningen skal være, og på hvilken måte denne undervisningen skal legges opp. Bjørn forteller at han føler han er litt med. Mens Daniel svarer kjapt ja på at han føler selv han er med på å påvirke undervisningen. Eleven forteller at de noen ganger kan velge for eksempel hvilken film de skal se. Videre forteller han at de noen ganger kan velge mellom hvilke lekser de kan gjøre.

Daniel: «Med leksene til spesialundervisningen. For da har vi sånn valg. Valg en eller to. Det er like lette lekser, og de er like mye.»

Daniel synes dette fungerer bra. Han forteller at de to valgene varierer litt. Det ene valget kan det være mer lesing. Oppgavetyperne på valg en og to kan også variere. Daniel sier at han synes det noen ganger også er greit at læreren bestemmer hvilke oppgaver de skal gjøre. Han er fornøyd med slik det er nå, med litt påvirkningsmulighet innimellom.

De forskjellige elevene liker å jobbe med ulike arbeidsmetoder på basen. Daniel kommer med et kjapt svar der han sier han liker å jobbe to og to. Både Bjørn og Carl forteller at de liker best å jobbe alene, men at de også synes det er gøy å jobbe to-og-to og at de liker å bytte på litt.

Anne forteller at hun synes det er fint å jobbe både alene og sammen med andre.

Anne: «Det kan være helt alene og med personer jeg kan jobbe med. Personer jeg kan klare å jobbe bra med, og at vi er veldig like på de samme tingene.»

Når elevene forteller meg om hvordan de ville lagt opp en helt vanlig skoledag, så kommer det fram at de ville valgt de samme arbeidsmetodene. Den skoledagen ville elevene valgt fagene de selv liker best, og de ville variert med å jobbe to-og-to og alene. Anne og Bjørn ville også innført lengere spisepause. Jeg stilte dette spørsmålet for å se om skoledagen deres stemte med det de selv ønsket, noe den til en viss grad også gjorde.

Anne ville valgt å lage mat to-og-to i mat og helse. For så og jobbet alene med norskinnleveringer, siden de har mange innleveringer der. På slutten av dagen ville hun ha sett på en dokumentar i samfunnsfag.

Bjørn forteller at han ville hatt naturfag og norsk. Han sier også at han ville valgt matte. Tidligere i intervjuet har han sagt at han ikke likte matematikk før, men at han faktisk har begynt å like det faget nå. Samarbeid med to-og-to er arbeidsmetodene han ville valgt.

Carl forteller at han ville valgt å ha matte og gym. I matematikken ville han jobbet sammen med andre om oppgavene og i gymmen ville han spilt fotball.

Daniel ville hatt fagene: naturfag, samfunnsfag, utdanningsfag, norsk, arbeidslivsfag og engelsk. Han forteller videre at han ville hatt forsøk i naturfag der de jobbe to-og-to. Samarbeid ville han også hatt i de andre fagene, med unntak av norsk, der han ville hatt lesetrening.

Videre stilte jeg et spørsmål om elevene kunne fortelle meg om en gang de hadde opplevd en mestringsfølelse på skolen. Dette var for å se i hvilke situasjonen elevene følte en mestring, og om de fikk mulighet for dette på skolen. Alle elevene forteller om en situasjon der de klart noe faglig. Alle elevene tenkte litt og brukte litt tid før de svarte på spørsmålet mitt.

Anne: «Fordi jeg satsa på det, så får jeg en mestring i forhold til det.»

Anne forteller at hun kan få mestringsfølelse når hun øver veldig til en prøve, og så klarer hun å gjøre det bra. Bjørn er inne på at han syntes at matte var vanskelig før, men at han nå klarer det bedre. Derfor føler han en mestring i mattefaget nå. Carl snakker om at han kan oppleve mestring når han gjør oppgaver, for eksempel i matematikk. Daniel sier at han har fått en mestringsfølelse i forhold til nynorsk. Alle er enig om at det er en positiv og god følelse det å mestre noe.

Mot slutten av intervjuet stilte jeg elevene spørsmål og hva som kunne eller burde vært annerledes med spesialundervisning. Anne synes dette med at det er så mye bråk fra andre elever er veldig forstyrrende og skulle ønske læreren kunne sette en stopper for dette. Hun sier hun forstår at dette er vanskelig for læreren. Hun vil gjerne at de elevene som bråker kunne fått en annen lærer, og ikke forstyrre henne og de andre elevene som vil jobbe. Carl kommenterte også dette med bråk i timen er dumt. Ifølge han er det for mye bråk noen ganger, men han legger også til at han noen ganger er en av de som bråker.

Carl: *«Det er bare noe som kommer når jeg kjeder meg.»*

Daniel forteller at han skulle ønske at alle elevene på base kunne kommet til tida. Noen elever i basen kommer ofte for seint eller har glemt bøkene forteller han. Det blir mye forstyrrelser og bråk, som Daniel synes er irriterende. Han foreslår at lærerne kunne gi tydelig beskjed til disse elevene tidligere på dagen. Bjørn derimot synes alt er bra slik det er nå, og har ingen tanker om noe som burde vært annerledes.

På slutten av intervjuet spurte jeg elevene om de hadde noe de ville legge til. Bjørn og Carl hadde ikke noe mer de ville si. Anne gjentok at hun skulle ønske at hun fikk et møte der hun fikk informasjon og oppklaring på alle de spørsmålene hun har om spesialundervisningen.

Anne: *«Jeg tenker at jeg vil bli mere hørt, og læreren kanskje kan komme til meg å spørre hva jeg tenker om det og sånn. For jeg får jo aldri spørsmål om det.»*

Daniel vil legge til at det å være på base er et avbrekk fra klasselivet, noe han liker veldig godt.

Daniel: *«Altså for de som trenger spesialundervisning, og for de som har spesialundervisning, så hjelper det når vi er i base og i klassen. Fordi da får man et lite avbrekk fra klasselivet. Og da blir det bedre å være i klassen etterpå. For da slipper man å tenke på at man ikke forsto det. For det er lettere å spørre på basegruppa. Så da slipper man å tenke på det som man ikke skjønnte forrige time, og tenke heller på det som kan ikke skjønner i neste time.»*

Han kommer også med et tydelig «ja» når jeg spør han om han liker best at å veksle på det å være i den ordinære undervisningen og på base.

4.4.2 Drøfting

Forskning basert på ulik teoretisk bakgrunn viser til at det er viktig at elevene er med på å påvirke og bestemme hvordan deres undervisning skal være. Dette i forhold til både elevens læring og trivsel. Elevene har også rett til dette basert på norske og internasjonale lover som for eksempel Barneloven (1981), FNs Barnekonvensjonen (1989) og Opplæringsloven (1998). Elevdemokrati og medvirkning det tema som skårer dårligst i den årlige elevundersøkelsen (Skoleportalen, 2018). Mine informanter har ulike erfaringer og oppfatninger om dette.

Anne og Carl føler de ikke er med på å påvirke undervisningen. Bjørn mener han er med litt, mens Daniel føler selv at han er med på å påvirke undervisningen både i klassen og på basen. Daniel kommer med to eksempler på dette. Disse handler om å bestemme hvilken film de skal se i timen, og hvilken type oppgaver de skal gjøre i lekse. I leksene har de valget mellom å gjøre oppgave 1 eller 2. En av disse kan være med mer lesing, slik at den passer til de som liker å lese. Han forteller at disse to oppgavene er like lette eller vanskelig, og det skal ligge like mye arbeid i begge. Dette viser at elevene på skolen til Bjørn, Carl og Daniel noen ganger har mulighet til å velge arbeidsmetodene selv. Noe som igjen vil si at disse elevene får vært med på å medvirke til egen skolehverdag.

Daniel forteller videre at læreren bestemmer andre ganger hvilke oppgaver de skal gjøre. Dette synes han bare er fint. Han mener at det å alltid måtte velge kan være litt slitsomt. Elevens rett til å ha medvirkning i skolen, handler ikke alltid om at elevene skal være med på å velge og bestemme, men de har retten til å bli hørt.

Med utgangspunkt i mine intervjuer tror jeg at elevene er med på å bestemme og påvirke mer enn de selv er klar over. Et eksempel på dette er det med at Anne selv har valgt å gå tilbake til klasseundervisningen i engelsktimen, fordi hun følte at hun ikke fikk noe ut av undervisningen i gruppa. Et annet eksempel er at Carl og Bjørn ikke oppfatter at det å kunne velge mellom ulike oppgaver i lekse handler nettopp om medvirkning. Elevene er kanskje ikke klar over eller tenker over hvilke valg de faktisk får.

Hvis en har Bruner sin stillasbyggingsteori i bakhode så må en huske at læreren skal være et stillas for eleven. Læreren skal være der for å støtte, men det er også viktig at læreren trekker seg tilbake og gir eleven rom for å utvikle seg. Jeg vet ikke om lærerne til mine informanter bevisst gir elevene dette rommet, men ved å gi de dette rommet til å lære, tenker jeg at de gir elevene plass og tid til å utvikle seg. Noe som er en av skolens formål, ifølge Biesta (2011).

Det ser det ut som lærerne til Anne, Bjørn, Carl og Daniel legger til rette for dette, ved å la elevene samarbeide og snakke med hverandre i timen. Teorien til Vygotsky sier at det er i møte med andre mennesker vi lærer. Det er gjennom samspill med andre elever og lærere vi lærer å utvikle tankene våre. Derfor må elevene få plass til å uttrykke sine egne synspunkter gjennom å bruke egne ord (Raaen, 2011). Dette kan skje både skriftlig og muntlig, ved å ha skriftlige oppgaver, med å samarbeide med andre elever og med å stille spørsmål til læreren.

Deci og Ryan snakker om at en kan bli motivert av det å selv ta kontroll over ting (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Denne teorien kan ha vært en av grunnene til at skolen siden 2010 har satset på «vurdering for læring». Dette prinsippet handler om at eleven selv blir med på vurderingsprosessen. Elevene er med på å vurdere arbeidet sitt underveis. Dette kan da være med på å motivere elevene til å jobbe mer, og gi dem en følelse av medvirkning.

Det å komme med eksempler om en gang de har fått en mestringsfølelse i skolen var ikke så lett for elevene. Det var tydelig at elevene synes det var litt vanskelig å komme på slike eksempler. På den ene siden kan dette ha noe med at elevene ikke får nok anledning til å snakke om det de mestrer, men ofte heller få høre om det de ikke har oppnådd. På en annen side kan det hende at ordene mestring og mestringsfølelse kanskje er ord elevene ikke bruker til vanlig. Dette var noe jeg tenkte på før intervjuene, og derfor sa jeg blant annet at mestring er det å få til noe eller klare noe. Når de etterhvert klarte å komme på et eksempel handler dette om et de hadde klart noe faglig. De koblet det å mestre noe på skole med det å klare en

oppgave eller gjøre det bra på en prøve. Som vi vet er det ikke bare faglig kompetanse skolen skal gi elevene, men også sosiale kompetanse (Opplæringslova §1-1, 1998). Skolen har kanskje i dag et mer faglig preg, og derfor er det dette eleven tenker på. Hattie (2013) snakker om flere elementer for at elevene skal kunne oppleve en mestring i klasserommet. En av disse er å ha et godt samarbeid med klassekamerater.

Det å jobbe sammen to-og-to er en arbeidsmetode som elevene liker godt. Flere av de liker også å jobbe alene. Dette kommer også fram når jeg spør om de kan beskrive hvordan de ville lagt opp en helt vanlig dag. De ville også valgt fagene de synes er mest gøy, noe som kanskje ikke er så veldig overraskende. I den norske skolen i dag er det kanskje for få muligheter for elevene å velge ting de selv synes er gøy eller føler de mestrer? Det at elevene opplever at de mestrer noe kan være med på å motivere elevene til å ville jobbe mer. (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Hattie, 2013).

Et annet formål skolen har er sosialisering (Biesta, 2011). Skolen skal være et sted der elevene blir sosialisert og lærer seg å samarbeide med andre mennesker. Sosialisering er en prosess som handler om å utvikle seg som menneske i samspill med andre. Det å kunne samarbeide med andre er viktig i skolen, men også utenfor skolens fire vegger. Vi mennesker ser ulikt på ting og derfor er det ikke alltid like enkelt å samarbeid med hverandre.

Denne frustrasjonen kommer Anne innpå flere ganger i løpet av intervjuet. Det å arbeide med andre elever som ikke er lik henne selv, synes hun er frustrerende. Hun forteller at noen av disse legger arbeidet over på henne, og at det er vanskelig å samarbeide med de elevene som bråker. Anne forteller videre at hun har tatt dette opp med lærerne. De sier de skal ordne opp i dette med bråk, men det viser seg at ingenting skjer. Når hun forteller om dette virker hun frustrert og irritert. Jeg tror også at tilliten til læreren blir svekket for hver gang hun sier ifra og det ikke skjer noe. I denne situasjonen kan det se ut som læreren nedprioriterer skolesosialiserende og subjektiverende oppgave. Læreren fokuserer kanskje ikke nok på å sosialisere til et godt samspill mellom elevene og ikke nok på elevens individuelle utvikling. Lærerens dømmekraft blir viktig for å vurdere når hun skal prioritere kvalifiseringsoppgaven, og når hun skal stoppe opp ved uroen og prioritere sosialisering og subjektivering (Biesta, 2011).

For å komme tilbake til Peder Haug (2014) sine fire utfordringer i forhold til den inkluderende skolen, så er deltakelse og medvirkning to av disse. Det at elevene selv skal føle at de er med som deltagere og med på å påvirke, er ikke alltid enkelt for en lærer med en klasse på mellom 25-30 elever. Dette er en utfordring som lærerne må være bevisst på og jobbe med hver dag. Det burde være et mål at hver eneste elev skal oppleve at de blir anerkjent som likeverdig deltakere både av lærerne og av medelevene (Tangen, 2016).

Hver elev som har krav på spesialundervisning, skal også ha en individuell opplæringsplan (IOP) (Opplæringslova §5-5, 1998). Før intervjuene var jeg litt spent på om elevene hadde sett og lest sin egen IOP. Svarene til elevene overrasket meg ikke. Det viste seg at det bare er Anne som kunne huske å ha sett den. Guttene virket som om de ikke hadde hørt om denne planen en gang. Ingen av elevene viste hva som står i en slik plan heller. Dette er jo en plan som skal vise innholdet og målene i spesialundervisningen til elevene. Jeg mener derfor at det er viktig at elevene vet hvilke mål de skal jobbe mot, og er informert om IOP'en. Jeg fikk inntrykk av at guttene ikke var spesielt interessert i hva som stod i IOP'en deres. Jeg tenker at den manglende interessen kan skyldes manglende medvirkning til innholdet i IOP'en

Anne derimot er mest nysgjerrig på dette med IOP og spesialundervisning. Hun ville vite mer om akkurat dette, så hun hadde blant annet søkt på internett. Hun forteller også at hun hadde fått IOP'en hjem i posten. Noe hun synes var veldig dumt. Det var mye hun og hennes foresatte ikke helt forstod på grunn av språket. Dette stemmer med rapporten fra Barneombudet (2017), som også påpeker at språket i slike dokumenter kan være vanskelig å forstå for ufaglærte, men også faglærte. Jeg har selv lest noen IOP gjennom praksistiden min, og de kan være vanskelige å forstå hvis du ikke kan det akademiske språket. Har også inntrykk av at rapportene ikke alltid er like individuelle som de burde. Det er viktig å være bevisst på at denne planen skal være tilpasset den enkelte elev.

Alle fire elevene har ikke vært med på møter der bare spesialundervisningen er tema. Det har helt sikkert vært møter om elevenes spesialundervisning, men at eleven selv ikke har vært innkalt. Guttene synes at de ikke trenger å være med på et slik møte heller. Elevene forteller at de er innom tema spesialundervisning når de er med på foreldresamtalene.

Anne ønsker at hun i hvert fall fikk delta på et møte om spesialundervisningen hennes, slik at hun kunne fått stille spørsmål og fått svar på det hun lurer om IOP'en og spesialundervisning

generelt. Anne er en elev som har et ønske om å få avklaringer og svar på spørsmålene hun lurer på. Mens Daniel for eksempel er fornøyd med at informasjonen fra læreren kommer jevnlig, uformelt og fortløpende.

Det er tydelig at elevene har ulike behov og ønsker i forhold til å få informasjon om spesialundervisningen de får. Mine tanker etter intervjuene er at jeg mener det hadde vært en styrke om lærerne eller spesialpedagogene hadde tatt seg tid til et møte, eller spurt om det er noe eleven har behov for. Det er forståelig at dette ikke alltid er lett i en travel hverdag med flere møter. I det minste er det viktig at når en elev kommer med sine tanker og ønsker, at disse blir hørt og tatt på alvor av den voksne.

Jeg stiller meg også spørsmål om lærerne til Anne har kompetanse og kunnskap nok til å svare på alle spørsmålene Anne har. Anne ønsker blant annet å få svar på spørsmål som handler om hennes egen IOP, og om hva egentlig spesialundervisning er og hvilke krav hun har.

Nordahl m.fl. (2018) har kritisert at fagfolk med spesialpedagogisk kompetanse jobber for langt vekk fra praksisen, det blir for mye rapportskrivning og kontorarbeid. Som lærer med spesialpedagogisk kompetanse tenker jeg at det å bruke IOP'ene til elevene mer aktivt i hverdagen er lurt. Det er jo en hjelp til å legge opp undervisningen, men også en hjelp for elev. Det er viktig at en slik plan blir brukt jevnlig og aktivt, og ikke bare blir en rapport som blir skrevet og lagt bort.

5.0 Oppsummering

I den norske skolen i dag jobber vi mot en inkluderende skole, der det å skape et fellesskap for alle elevene skal være i fokus. De siste årene har det vært flere debatter som handler om spesialundervisning og inkludering. Det har vært mange ulike meninger om dette, og det er mange som mener noe om det. Det er derimot vært lite fokus på elevenes synspunkt i denne debatten.

I dette prosjektet ønsket jeg å få fram ungdomselevenenes stemme, og hvilke erfaringer disse har med spesialundervisning. Gjennom fire elevintervjuer har jeg fått innblikk i deres opplevelser og tanker om akkurat dette. Jeg valgte å sette fokus på tre temaer; *trivsel*, *organisering* og *medvirkning*. Jeg formulert tre forskningsspørsmål for hver av disse temaene:

- **Trivsel:** I hvilken grad opplever elevene med spesialundervisninger at de er en del av klassen?
- **Organisering:** Hvilken form for undervisning foretrekker elevene?
- **Medvirkning:** I hvilken grad opplever elevene at de er med på å påvirke spesialundervisningen?

Elevene forteller at de trives på skolen, og at de har venner de kan være med. Elevene opplever at de da får både ekstra tid og hjelp på basen, men de får også vært en del av fellesskapet i klassen. Uansett om elevene noen ganger er vekk fra klassen, forteller elevene at de føler at de er inkludert i fellesskapet i klassen. Inkludering er likevel ikke bare et mål, men også en prosess som skolen må jobbe med hele tiden. Det er veldig viktig å jobbe med inkludering for å unngå stigmatisering og ekskludering av alle elever, også de som mottar spesialundervisning på baser.

Elevene forteller at de er fornøyd med undervisningen som blir gitt i dag. Det å veksle mellom å være i klasserommet og basen liker de veldig godt. Dette gjør at de får en variasjon mellom det å være i den ordinære undervisningen og det å få ekstra hjelp og støtte på basen. I motsetning til «ekspertene» som mener at spesialundervisningen bør organiseres på en mer inkluderende måte, så gir informantene uttrykk for at de er fornøyd med dagens organisering. Elevene har svart ut fra sine egne opplevelser og erfaringer, og kjenner kanskje ikke til så mange andre måter å motta spesialundervisning på. En ting man kan undre seg over, er om

svarene hadde blitt det samme om de hadde kjent til og erfart andre måter å organisere spesialundervisningen på.

Det å få være med på å påvirke egen skolehverdag er viktig både for elevens læring og trivsel. Informantene gir uttrykk for at de har vært lite involvert i planleggingen av egen spesialundervisning og IOP. Det er viktig å gi elevene mulighet og rom til å delta, slik at de aktivt kan ta del i denne prosessen. Dette kan føre til at elevene blir mer motivert, noe som igjen kan føre til mestringsfølelse.

Gjennom dette prosjektet har informantene vist at de har ulike behov i forhold til informasjon om spesialundervisningen de får. Det er derfor viktig å spørre elevene selv hva de trenger. Elevene må også få tid og rom til å tenke og uttrykke seg. Slik at elevene kan utvikle seg som individer, og dermed få muligheten til å bidra til et demokratisk samfunn.

Noe av det mest sentrale jeg vil ta med meg videre fra dette prosjektet er at det er så viktig å se elevene og ha tid til å høre på hva de har å si. Elevene har ofte tanker rundt egen læring og undervisning, noe vi lærere kan dra nytte av. Ved å lytte til elevene kan vi være med på å forbedre spesialundervisningen.

Litteraturliste

Alver, V. (2017). *Utdanning – Skolens hjelp til de faglig svakeste slaktes*. Hentet fra 12.02.18: <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2017/10/Dagbladet-09.10.17.pdf>

Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen. (Forskningsrapport, 62). Hentet fra 13.02.18: https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf

Bachmann, K., Haug, P. og Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Høgskulen i Volda. Hentet 13.02.18 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/medlemsgrupper/fas/fas/forskningsrapporter/kvalitet-i-opplaringen-for-elever-med-utviklingshemming.-moreforskning-02-2016.pdf>

FNs Barnekonvensjonen (1989). *FNs konvensjon om barnerettigheter*. Hentet 05.05.18 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Barneloven (1981). *Lov om barn og foreldre*. Hentet 05.05.18 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>

Barneombudet (2017). *Uten mål og mening?* Hentet fra 03.04.18: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf

Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo. Det Norske Samlaget.

Befring, E. og Moen, B.-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Biesta, G.J.J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Aarhus: Forlaget Klim.

Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.

Buli-Holmberg, J. og Ekeberg, T.R. (2009). *Tilpasset opplæring – likeverd og inkludering*. I Buli-Holmberg, J. og Ekeberg, T.R.: *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget, kap.3

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Emanuelsson, I., Persson, B. og Rosenquist, J. (2001). *Forskning innom det spesialpedagogiske området: en kunnskapsöversikt*. Stockholm: Skoleverket.

Enger, T. E. (2014). *Fem pedagogiske lederes refleksjoner omkring arbeidet med å tilrettelegge for økt deltakelse i lek og aktiviteter for hørselshemmede barn i barnehagen*. (Mastergradsavhandling) Trondheim: NTNU

Hattie, J. (2013). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oversatt av Ingvill Christina Goveia. Oslo: Cappelen damm.

Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (red), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo. Gyldendal Akademisk

Haug, P. (2016) *Ein likeverdig skule I framtida?* Hentet fra:
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/273/1350>

Haug, P. (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo. Det Norske Samlaget.

Hoëm, A. (2010). *Sosialisering. Kunnskap – Identitet*. Vallset. Oplandske Bokforlag.

Håkenstad, A.-K. Ø. (2008). «Er nå godt at hun bryr seg» *En fenomenologisk studie av elever med AD/HD og deres opplevelse av relasjon til kontaktlærer*. (Mastergradsavhandling). Trondheim: NTNU

Kaldestad, O.H.(red) m.fl. (2007). *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Kleven, T.A. (red.) m.fl. (2016). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Fagbokforlaget

Kvale, S. og Brinkmann, S (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lidén, H. (2001). *Underforstått likhet: skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn*. I *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. (2001) Marianne Lien, Hilde Lidén og Halvard Vike (red). Universitetsforlaget.

Manger, T. m.fl (2010). Rett til læring i fellesskap. I Lillejord, Sølvi m. fl: *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Læreprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Melby-Lervåg, Monica og Bøe Wie, Ona (2018, 27.04). Glemte dere forskningen, Nordahl? *Morgenbladet*, s.30.

NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 02.05.18 fra:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen. Fagforlaget. Hentet 04.04.2018 fra:
<http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Hentet fra 16.02.18:
https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf

Opplæringslova (1998). *Loven om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet 15.01.2018 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med vekt på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Raaen (2011). Selvrefleksjon, frimodighet og kunnskap. Med Læreplanen K 06 som bakteppe. I Øivind Haaland, Stephen Dobson og Geir Haugsbakk (red.) (2011). *Pedagogikk for en ny tid*. Vallset. Oplandske Bokforlag. S. 53-72

Regjeringen (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 07.05.18 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Schaanning, E. (2017). Prestasjonsskolen. *Arr – idéhistorisk tidskrift* (nr.3-4)
Hentet 08.05.18 fra: <http://www.arrvev.no/artikkel/prestasjonsskolen1>

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2011). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo. Universitetsforlaget

Skoleportalen (2018). *Elevundersøkelsen*. Hentet 15.04.2018 fra: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoeekelsen/nasjonal?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=0&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1>

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

St.meld. 30: 2003-2004 (2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Støfring, E. (2011). Inkludering: Et kritisk blikk på den politiske dagsorden. I Haaland, Ø., Dobson, S. og Haugsbakk, G. (red.) (2011). *Pedagogikk for en ny tid*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Tangen, R. (2016). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E., & Tangen, R. (Red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk

Tislevoll, S. (2016). Samtalen i mellomrommet. I Moen, Toril (red) *Positive lærer-elev-relasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

Kunnskapsløftet (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 22.02.2018 fra:

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet (2016, 02.02). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 23.04.2018 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2016, 30.03). *Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig*. Hentet

10.05.18 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>

Utdanningsdirektoratet (2017, 22.09). *Elevundersøkelsen*. Hentet 23.04.2018 fra:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet (2018). *Grunnskolen informasjonssystem*. Hentet 25.03.2018 fra:
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/77/unit/1/>

Von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Wille, H. P. (2009). Sosialisering. I Svanberg og Wille. *La Stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gylden Akademisk.

Wendelborg, C. (2018). *Rapport: Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2017/2018*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Öhman, M. (2011). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2014). Disiplinert demokrati. I Haugen, C. R. Og Hestbek, T. A. *Pedagogikk, politikk og etikk*. Oslo: Universitetsforlag.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg nr.1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever og foresatte

Vedlegg nr.2: Intervjuguide

Vedlegg nr.3: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg nr.4: Eksempel på skjema som ble brukt under analysen

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever og foresatte

Mitt navn er Synne Kristine Enger, og jeg skal dette semestret skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU Trondheim.

Min masteroppgave vil handle om spesialundervisning i ungdomsskolen sett fra et elevperspektiv. Jeg ønsker med denne oppgaven å få et innblikk i elevers opplevelse og erfaring i forhold til spesialundervisning i skolen. Jeg ønsker å få vite hva elevene selv tenker om deres tilbud om spesialundervisning. Derfor ønsker jeg å intervju elever, slik at deres stemme kommer fra.

Intervjuet vil vare i ca. 20-30 min. Legger med en intervjuguide (se neste side), slik at eleven er litt forberedt på hvilke spørsmål som kommer. Jeg har lagt opp til et halvstrukturert intervju, det vil si at jeg tar utgangspunkt i disse spørsmålene. Har du/dere kommentarer eller spørsmål angående disse er det bare å ta kontakt. Intervjuet er frivillig, og det er mulig å trekke seg underveis uten å oppgi noen grunn. Det blir gjort lydopptak under intervju. Dette skal kun undertegnede og veileder ved ILU, NTNU som vil ha tilgang til personopplysningene og opplysningene vil bli slettet etter bruk. All informasjon som kommer fram blir anonymisert, slik at ikke enkelt elever/skoler vil bli kjent igjen i oppgaven.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Prosjekt avsluttes 01.09.2018.

Dersom du/dere tillater at barnet ditt/deres skal være med i dette forskningsprosjektet, er det fint om dere skriver under på samtykkeerklæringen nederst på siste side og lever denne inn tilinnen..... Jeg ønsker også at eleven selv skriver under på samtykkeerklæringen.

Har dere noen spørsmål kan dere kontakte meg på telefonnummer 48122811 og e-post synne_kristine_e@hotmail.com eller Rannveig Oliv Myhr (veileder) på telefon 92053077 og e-post rannveig.oliv.myhr@ntnu.no

På forhånd takk!
Vennlig hilsen
Synne Kristine Enger

SAMTYKKE ERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien og tillater med dette at _____ deltar på prosjektet som er blitt beskrevet ovenfor.

(Elevens navn)

Sted/Dato: _____

Underskrift elev: _____

Underskrift foresatte: _____

Intervjuguide:

Kriterier på informantene:

- Ungdomsskolen
- Har krav på spesialundervisning - IOP
- Reflekterte

Brifing (før vi starter):

- Samtykke → at arket er skrevet under av foresatt og eleven
- Hva formålet med oppgaven er → få elevenes stemme fram
 - o Problemstilling:” Hvilke erfaringer har ungdomsskoleelever med spesialundervisning?”
- Presenterer meg selv - Hvem er jeg?
- Vil ha fram elevens erfaring og deres tanker rundt tema
- Presisere at ingen svar er riktig eller galt
- Gjenta at jeg tar opp intervjuet + at det blir anonymisert
- Spørsmål før vi begynner?

Innledende spørsmål: (for å gi en rolig og trygg start)

- Kan du fortelle litt om deg selv?
 - o Hvor gammel er du?
 - o Hva liker å gjøre på fritiden?
 - o Hvilke fag liker du best?

Hovedspørsmål: (organisering, trivsel, medvirkning)

Trivsel

- Hvordan har du det på skolen?
 - o Trives du? Hvorfor?
 - o Er du ofte med de andre i klassen på fritiden?
 - o Føler du at du blir sett av læreren? Eksempler på dette
- Hva motiverer deg til å gjøre det bra på skolen?

Organisering

- Du har jo krav på spesialundervisning. Kan du fortelle litt hvordan dette organiseres.
 - o Hvem er det som har undervisningen for deg?
 - o Hvem er du med? Andre elever?
 - o Hvilket fag/timer?
 - o Hvordan er timene lagt opp?
 - o Hvilke typer oppgaver gjør dere i timen? Høytlesning, grupper, to-og-to osv.
 - o Er undervisningen variert? Hvordan da?

 - o Tatt ut av ordinær undervisning → Hva tenker du om dette? Positivt/negativt
 - o Ikke tatt ut av ordinær undervisning → Skulle du ønske at du var på grupper? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvor mange år har du hatt spesialundervisning?
 - o Forskjell på undervisningen før og nå?
 - o Er dette noe du snakker med de andre elevene om? Grunn til dette?
 - o Har andre kommentert at du får ekstra hjelp?

Medvirkning

- Hvilken måte liker du best å jobbe på? Gruppe, alene, to-og-to?
 - o Kan du gi meg et eksempel på når du sist følte mestring i en skolesammenheng?
- Føler du at du selv vært med å påvirke hvordan spesialundervisningen skal være?
 - o Har du sette din egen IOP (Individuell opplærings plan)?
 - o Har du vært med på møter om spesialundervisningen din?
 - o Synes du noe kunne eller burde vært gjort annerledes?
 - o Hvis du skulle lagt opp en undervisningstime der du kunne valgt helt fritt, hvordan ville den sett ut da?

Når har jeg kommet gjennom de spørsmålene som jeg har forberedt, men det er veldig viktig at du som elever kommer med dine synspunkt også. Er det noe du synes jeg har glemt å spørre om, eller er det noe du vil tilføye.

Debriefing (avslutning)

- Tusen takk for at du ville snakke med meg.



Rannveig Oliv Myhr

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.02.2018

Vår ref: 58281 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 10.01.2018 for prosjektet:

<i>58281</i>	<i>Spesialundervisning i ungdomsskolen sett fra elevperspektivet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Rannveig Oliv Myhr</i>
<i>Student</i>	<i>Synne Kristine Enger</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.09.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 58281

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan elever opplever det å motta spesialundervisning. Hvilke erfaringer og tanker sitter eleven med? Hvordan stemmer deres erfaringer med hva skolen, læreren, regjeringa eller de ulike lovene sier. Jeg vil ha elevens erfaring og opplevelser i fokus. Hvordan er det å være en elev med ekstra behov i en skole som skal være så inkluderende og hjelpende?

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og at barnas foreldre vil samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget hovedsakelig er godt utformet. Vi ber deg likevel om å endre passasjen der det heter at prosjektet er "frivillig, men [du] setter stor pris på all hjelp [du] kan få til å gjennomføre denne oppgaven". Den siste setningen kan tenkes å påvirke utvalgets frivillighet, og vi forutsetter at den fjernes. I tillegg må du informerer om dato for prosjektslutt (01.09.2018).

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

I meldeskjema har du ikke krysset av for at du vil behandle sensitive opplysninger om helseforhold. Personvernombudet vurderer at opplysninger om at en person mottar spesialundervisning faller innunder vilkåret "helseforhold", jf. personopplysningsloven § 2 (8) bokstav c), et vilkår som omfatter både fysiske og psykososiale forhold ved den enkelte person. Vi har derfor endret meldeskjemaet i tråd med dette.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med NTNU sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

Prosjektslutt er oppgitt til 01.09.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:
<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Eksempel på skjema som ble bruk under analysen

Hovedtema: Trivsel

Spørsmål: Trives du?

Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4
<p>E1: «Ja, jeg trives. Jeg har alltid noen å være med på skolen. Har venner. Har veldig mange venner. Så jeg er ikke sånn alene. Hvis det er noe så går jeg til en venn. Så jeg har mange som jeg kan snakke med da. (...) Jeg har alltid noen å være med»</p>	<p>E2: «Ja! Jeg har mange venner her og jeg synes det er gøy her.»</p>	<p>E3: «Ja»</p> <p>SK: «Hvorfor?»</p> <p>E3: «Det er gøy. Og være inne i friminuttet.»</p>	<p>E4: «Ja. Jeg synes det ikke var så greit på barneskolen, men på ungdomsskolen synes jeg det ble bedre.»</p> <p>SK: «Ja. Er det fordi du har fått nye skole eller?»</p> <p>E4: «Jeg ble mobba på barneskolen, men det slutt på ungdomsskolen.»</p>

Hovedtema: Medvirkning

Spørsmål: Hvilken måte liker du å jobbe på? Er det liksom helt alene, i grupper eller?

Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4
<p>E1: «Det kan være helt alene og med personer jeg kan jobbe med. Personer jeg kan klare å jobbe best med og at vi er veldig like på de samme tingene.»</p> <p>SK: «Jobbe med mange forskjellige?»</p> <p>E1: «Jaaaaaa, det kommer an på hvem det er da. Fordi det er jo mange som bare gir meg oppgavene og så skal de gå ut å bråke. Så det kommer an på personene da.»</p>	<p>E2: «Jeg liker å....jeg er en gutt som liker best å være alene og sånn....så jeg liker å jobbe alene. Men det er jo gøy å jobbe med andre noen ganger. For jeg har jo venner i gruppa.»</p> <p>SK: «Mmm, ja»</p> <p>E2: «Så ja. Og jobbe to-og-to er også gøy.»</p> <p>SK: Ja. Så variere det er det beste?</p> <p>E2: «Mmm» (Nikker)</p>	<p>E3: «Jeg liker best å jobbe med oppgaver.»</p> <p>SK: «Ok. Liker du å jobbe i grupper, alene?»</p> <p>E3: «En og en. Eller alene da. Og noen ganger liker jeg å jobbe med andre.»</p>	<p>E4: «To og to» (kjapt svar)</p>

SK: Synne Kristine (meg)