

Silje Bakken

Spesialpedagogers erfaringer knyttet til organiseringen av en inkluderende spesialundervisning

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Eli Raanes

Mai 2020

Silje Bakken

Spesialpedagogers erfaringer knyttet til organiseringen av en inkluderende spesialundervisning

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Eli Raanes
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne kvalitative studien har jeg intervjuet spesialpedagoger på tre ulike skoler. Formålet var å få innblikk i deres synspunkter og erfaringer knyttet til hvordan spesialundervisningen er organisert for å ivareta en inkluderende opplæring for de elevene som mottar spesialundervisning. Problemstillingen er: «*Hvilke erfaringer har spesialpedagoger knyttet til det å skulle ivareta en inkluderende spesialundervisning?*». For å finne svar på problemstillingen stilte jeg spørsmål om hvordan spesialundervisningen ble planlagt, organisert og gjennomført med tanke på inkludering, samt hvilke utfordringer spesialpedagogene følte de støtet på når det kom til det å skulle ivareta en inkluderende spesialundervisning.

I arbeidet med analysen og tolkningen av datamaterialet kom jeg fram til fire kategorier: organisering, inkludering, klassefellesskap og medbestemmelse. Gjennom intervjuene med de tre spesialpedagogene kom det fram at en praktisering av spesialundervisningen utenfor klasserommet var den vanligste formen for organisering. En slik organisering ble begrunnet med utgangspunkt i elevenes beste, samt et faglig fokus der undervisningen ble forankret i den enkelte elevs individuelle opplæringsplan (IOP). Inkludering var imidlertid noe som alltid var i tankene hos spesialpedagogene, og samarbeidsoppgaver og gruppeundervisning ble nevnt som eksempler på måter å få flere elever til å mestre innenfor rammene av den ordinære opplæringa. I tillegg praktiserte to av skolene en organiseringsform der de rullerte på hvilke elever som ble tatt med ut av klasserommet. Dette bidro til å normalisere det å få sin undervisning et annet sted enn inne i klasserommet. Det ble påpekt at klassefellesskapet og hvilke holdninger man hadde knyttet til spesialundervisning ikke bare var viktig med tanke på hvordan dette ble oppfattet hos elevene selv, men også hos medelevene. Å fokusere på at alle har ulike styrker og svakheter, ble derfor sett på som viktig i arbeidet med å skape et godt klassemiljø. Ved siden av en bevissthet omkring klassefellesskapets betydning for elevenes følelse av inkludering, ble også medbestemmelse ansett som viktig. Spesialpedagogene mente at elevene skulle få være med på å påvirke innhold, organisering og gjennomføring av den undervisningen som ble gitt. Selv om alle spesialpedagogene hadde en bevissthet omkring hvordan deres organisering og gjennomføring av spesialundervisningen kunne påvirke en elevs følelse av inkludering, var det enighet om at idealet om en inkluderende spesialundervisning inne i klasserommet ofte vanskelig lot seg realisere med en praktisering som hadde et faglig fokus.

Abstract

In this qualitative study, I interviewed special education teachers at three different schools. The purpose of the study was to get knowledge about their aspects and experiences related to organisation of special education. And how they attend inclusive education for those of the students receiving special education. The problem of the research is: "*What experiences do special educators have related to how to provide an inclusive special education?*". To find the answers to the problem of the research, I asked several questions about how the special education was planned, organised and implemented. In addition, I wanted their thoughts about inclusion, as well as the challenges they encountered in their daily work.

During the work with the analysis and interpretation of the data material, I ended up with four categories: organisation, inclusion, class community and codetermination. The interviews with the three special educators made it clear that the most common form of organization of the special education was outside the classroom. This type of organisation was justified by the pupils common good, as well as an academical focus where the teaching was based on the pupils individual education plan (IOP). However, inclusion was something that the special education teachers always had in mind. Collaborative assignments and group teaching were examples of how more students could master within the framework of ordinary education. In addition, two of the schools practiced an organisation where different pupils were taken out of the classroom for individual teaching. This helped to normalize the aspect of receiving their teaching outside the classroom. It was pointed out that the class community and the attitudes to special education were important both for the pupils who were receiving this education, and for the fellow pupils. Focusing on the fact that everyone has different strengths and weaknesses was seen as an important part of the work to create a good classroom environment. Codetermination was also considered important for the pupil's experiences of influencing the content, organisation and implementation of the teaching. All special education teachers had an awareness of how their organisation and implementation of special education could affect a pupils sense of inclusion. However, the aim of an inclusive special education in the classroom was often difficult to realize with a teaching that had an academic focus.

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	5
1.1	Bakgrunn for oppgaven og problemstilling.....	5
1.2	Oppgavens oppbygging	5
2.	Teori.....	6
2.1	Tilpasset opplæring og spesialundervisning	6
2.1.1	<i>Kjennetegn på spesialundervisning</i>	7
2.1.2	<i>Tilpasset opplæring i et individ- og systemorientert perspektiv</i>	7
2.2	Organisering	8
2.2.1	<i>Spesialundervisning og ordinær undervisning</i>	8
2.2.2	<i>Ekskluderende organisering</i>	9
2.3	Inkludering	10
2.3.1	<i>Læringsutbytte</i>	10
2.3.2	<i>Ulike former for inkludering</i>	11
2.3.3	<i>Tilhørighet og deltakelse</i>	12
2.3.4	<i>Strategier for inkluderende opplæring</i>	12
2.3.5	<i>Trivsel</i>	13
2.3.6	<i>Sosial sammenligning</i>	14
2.3.7	<i>Inkludering og spesialundervisning - et motsetningsforhold?</i>	14
2.4	Motivasjon og medbestemmelse	15
2.4.1	<i>Å la elevens stemme bli hørt</i>	15
3.	Metode.....	17
3.1	Valg av metode	17
3.2	Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk ståsted.....	17
3.3	Semistrukturerte intervjuer.....	18
3.4	Forberedelser og valg av informanter	18
3.5	Gjennomføring av intervjuene	19
3.6	Etterarbeid og transkripsjon	20
3.7	Analyse av data	21
3.8	Reliabilitet, validitet og metodekritikk.....	22
3.8.1	<i>Reliabilitet</i>	22

3.8.2	Validitet	23
3.8.3	Generaliserbarhet	24
3.8.4	Forskningsetiske reguleringer	24
4.	Presentasjon av funn	25
4.1	Organisering	25
4.1.1	Fysisk tilrettelegging.....	25
4.1.2	Utgangspunkt i den enkeltes IOP.....	25
4.1.3	Utfordringer i arbeidet med spesialundervisning.....	27
4.1.4	Samarbeid	28
4.1.5	Inkluderende organisering.....	28
4.2	Inkludering	30
4.2.1	Faglig og sosial utvikling	30
4.3	Klassefelleskap.....	32
4.4	Medbestemmelse	33
5.	Drøfting	35
5.1	Organisering	35
5.1.1	Utbytte og deltakelse gjennom undervisning i grupper.....	35
5.1.2	Variasjon i organiseringen av spesialundervisningen for å sikre inkludering ...	36
5.1.3	Tilrettelegging av spesialundervisning inne i klasserommet	37
5.1.4	Spesialundervisning og ordinær undervisning i sammenheng.....	38
5.1.5	Individperspektivets betydning for faglig læring	40
5.1.6	Tilpasset opplæring og dets betydning for inkludering.....	42
5.2	Inkludering	44
5.2.1	Bruk av varierte metoder som bidrag til faglig og sosial utvikling	44
5.2.2	Å øke deltakelsen i klassefelleskapet for å øke følelsen av inkludering	45
5.2.3	Planlegging, organisering og gjennomføring - betydning for ekskludering	48
5.3	Klassefelleskap.....	49
5.3.1	Læring for alle gjennom fokus på mangfold	50
5.3.2	Sammenligning og stigmatisering.....	51
5.3.3	Faglig læring som bidrag til sosial læring.....	52
5.4	Medbestemmelse	53

5.4.1 Viktigheten av skole-hjem-samarbeid for elevenes læring	54
6. Konklusjon	56
7. Litteratur.....	59
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	64
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	65
Vedlegg 3: Vurdering NSD	69
NSD sin vurdering	69

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling

I Læreplanens overordnede del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, legges det vekt på at «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I tillegg blir det presisert at et inkluderende fellesskap er en forutsetning for å fremme denne motivasjonen, lærelysten og mestringsopplevelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Skolens oppgave er å sikre at alle elever lærer, noe som det best kan legges til rette for i et inkluderende klassefellesskap. En slik inkluderende opplæring er ikke bare en oppgave, men også et prinsipp i den norske skole (Jahnsen & Nergaard, 2013). Dette innebærer at også spesialundervisningen, så langt det lar seg gjøre, bør organiseres innenfor rammene av den ordinære opplæringa. Det inkluderende prinsippet er også noe som er nedskrevet i Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), der hovedformålet for skolens virksomhet bør være å ivareta mangfoldet, samt sikre at alle elever får dekt sitt læringsbehov. Likevel er det mye som tyder på at den pedagogiske praksisen i skolen ikke alltid er like inkluderende.

Problemstillingen min er: «*Hvilke erfaringer har spesialpedagoger knyttet til det å skulle ivareta en inkluderende spesialundervisning?*». Oppgaven er avgrenset til å omhandle tre spesialpedagoger på tre ulike skoler. Ved å intervju spesialpedagoger på ulike skoler, vil det være mulig å sammenligne deres svar for å se om det finnes likheter og forskjeller. Undersøkelsen av problemstillingen vil se på hva som blir tillagt vekt når spesialpedagoger organiserer spesialundervisningen for sine elever, og hvilke synspunkter de har på det å skulle ivareta prinsippet om inkludering. Gjennom et intervju vil jeg kunne skape forståelse for spesialpedagogenes hverdag, samt finne ut av hvordan spesialpedagoger stiller seg til dilemmaet om å undervise elever inne i klasserommet kontra det å ta de med ut. De opplysningene jeg får kan i tillegg til ny innsikt og forståelse, være til nytte og hjelp for meg når jeg selv skal ut i læreryrket.

1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er bygd opp slik at den først presenterer forskning og relevant teoretisk grunnlag for tilpasset opplæring og spesialundervisning, organisering og inkludering. Innenfor inkludering vil forskning knyttet til læringsutbytte, tilhørighet, deltakelse, trivsel og sosial sammenligning bli belyst. I tillegg vil jeg se på teori om motivasjon og medbestemmelse. Videre vil jeg si noe om valg av metode, samt begrunne dette. Metod delen inneholder også synspunkter knyttet til reliabilitet, validitet og etikk i forbindelse med mitt forskningsprosjekt. Etter metod delen kommer en presentasjon av funn og analyse, før jeg drøfter resultatene opp mot den tidligere presenterte teorien. Avslutningsvis kommer en refleksjon over spesialpedagogers erfaringer omkring organiseringen av en inkluderende spesialundervisning.

2. Teori

2.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Alle elever har rett på en tilpasset opplæring. Dette er nedfelt i opplæringsloven § 1-3, der det står at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)» (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Tilpasset opplæring er også nevnt i Læreplanens overordnede del, der det blir fremhevet at «Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Ettersom tilpasningen i størst mulig grad skal skje innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17), må alle elever få mulighet til å delta i den samme undervisningen. Denne deltakelsen må skje med ulike tilpasninger, slik at alle har mulighet til å kunne nå de samme målene. I tilpasset opplæring ligger det at skolen skal legge til rette for å sikre best mulig utbytte av opplæringen for alle elever (Nordahl mfl., 2018, s. 31). Slike tilrettelegginger og tilpasninger kan gjøres knyttet til organisering av opplæringen, til innhold og til valg av arbeids- og undervisningsmetoder (Nordahl mfl., 2018, s. 32). Ettersom alle lærer i ulikt tempo, blir også progresjon avgjørende for å kunne tilpasse en opplæring i tråd med elevenes forutsetninger. I tillegg er det viktig å se på hvordan læringsmiljøet påvirker elevenes trivsel og læring.

Tilpasset opplæring er et prinsipp som skal danne fundamentet for all opplæring; både for den ordinære undervisningen og for spesialundervisningen (Nordahl mfl., 2018, s. 32). Spesialundervisning er derfor en form for tilpasset opplæring, der tiltak blir iverksatt utenom den ordinære undervisningen. Formålet med spesialundervisningen er at den skal kompensere for vanskene en elev har, slik at det legges til rette for et tilfredsstillende utbytte for læring (Grøgaard, Hatlevik & Markussen, 2004, s. 45). I tillegg skal spesialundervisningen forberede elevene på innholdet i den ordinære undervisningen (Morken, 2012, s. 137). Organiseringen av spesialundervisningen kan variere, og gis innenfor rammene av den ordinære undervisningen med støtte av en voksen i det faglige, i egne spesialklasser, som enkelttimer, tolærerundervisning, enetimer eller gruppetimer (Grøgaard, et. al., 2004, s. 46).

Tilpasset opplæring kan ses ut fra både en smal og en vid forståelse (Olsen, 2015, s. 6-7). I en smal forståelse vil tilpasning innebære ulike former for konkrete tiltak, metoder og måter å organisere undervisningen på. Mens en smal forståelse har fokus på det individuelle, har den vide forståelsen fokus på læringsmiljøet og det kollektive, og hvordan dette, sammen med individuelle tilpasninger, best mulig kan bidra til utvikling og læring. Det er dermed en balanse mellom det å tilpasse innenfor rammene av klassefellesskapet, og det å gi individuelle tilpasninger. Nordahl mfl. (2018, s. 31) problematiserer at tilpasset opplæring ofte blir sidestilt med individualisering, der oppfatningen er at elevene skal arbeide individuelt, uten noen form for fellesundervisning. Faren med en slik ensidighet er at elevene mister muligheten til å samarbeide med andre elever. Ettersom samarbeid og interaksjon i et klassefellesskap er positivt både for den faglige og den sosiale læringen, vil et fokus på mangfold kunne skape et trygt undervisningsfellesskap som legger til rette for læring. I stedet for fokus på individuelt arbeid, bør fokuset ifølge Nordahl mfl. (2018, s. 31) være på elevenes styrker, forutsetninger og interesser. Ved å vektlegge samarbeidsoppgaver og varierte arbeidsmåter, vil man ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) bidra til økt læring, samt legge til rette for tilhørighet og fellesskapsfølelse hos alle.

For elever med særskilte behov kan tilpasset opplæring ifølge Groven (2009, s. 1) medføre «dobbel gevinst» eller «dobbel ulempe». Dersom både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen er tilpasset elevens behov, vil eleven oppleve «dobbel gevinst» i sin opplæring. «Dobbel ulempe» vil på sin side være tilfellet dersom hverken spesialundervisningen eller den ordinære undervisningen samsvarer med elevens vanskeområde. En forutsetning for en opplæring som både er inkluderende og samtidig gir faglig utbytte, er ifølge Utdanningsforbundet (2006, s. 10) at undervisningen tilpasses til hver enkelt elevs forutsetninger og behov.

Selv om alle elever har rett på tilpasset opplæring, er retten til spesialundervisning regulert av opplæringslovens kapittel 5. Denne retten gjelder de elevene som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Spesialundervisningen skal gi elevene som mottar den et forsvarlig utbytte. Det blir derfor behov for å se på hva den ordinære opplæringa inneholder, i tillegg til kvaliteten på denne opplæringa, for å vurdere om en elev har rett på spesialundervisning eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2014). Både skolen som system og elevenes individuelle hensyn må derfor tas i betraktning når elevenes utbytte av opplæringa blir vurdert.

2.1.1 Kjennetegn på spesialundervisning

Tangen (2012b, s. 109) definerer spesialundervisning som en individualisert undervisning som er tilpasset elevenes spesielle forutsetninger og behov i større grad enn den ordinære undervisningen. Likevel er det viktig å merke seg at individualisert undervisning ikke er ensbetydende med undervisning alene med en lærer. Det er den enkelte elev det tas utgangspunkt i, der man ved et individualisert fokus planlegger og gjennomfører undervisningen med utgangspunkt i elevens behov. Også Haug (2015, s. 11) fremhever individuelt fokus som et av kjennetegnene ved spesialundervisningen. Der spesialundervisningen er individualisert, har den ordinære opplæringen et kollektivt fokus knyttet til både organisering, undervisning og aktivitet. Ettersom spesialundervisningen er mer individrettet enn den ordinære opplæringen, legger den ifølge Haug (2015, s. 12) bedre til rette for læring. Det økte fokuset på læring kommer av at elevaktiviteten i spesialundervisningen er faglig forankret, der elevene mottar økt støtte og tilrettelegging fra læreren. Økt støtte kommer av at elevantallet er mindre, og at læreren på grunn av dette har mulighet til å være mer elevsentrert. Selv om det faglige fokuset vektlegges i stor grad, kommer man ikke unna at spesialundervisningen mesteparten av tiden blir gitt utenfor klasserommet (Haug, 2015, s. 11). En slik organisering fører til at undervisningen er segregert fra den ordinære opplæringa. Denne segregeringen blir ytterligere forsterket når Haug (2015, s. 11) har funnet at forekomsten av spesialundervisning er høyest i fagene norsk, matematikk og engelsk. Ettersom de tre basisfagene utgjør et høyt timeantall i løpet av en skoleuke, vil man kunne forsterke ekskluderingsfølelsen for de elevene som mottar spesialundervisning i disse tre fagene dersom undervisningen blir gitt utenfor klasserommet.

2.1.2 Tilpasset opplæring i et individ- og systemorientert perspektiv

Man kan skille mellom et individorientert og et systemorientert perspektiv på tilpasset opplæring (Tangen, 2012a, s. 19). Et individorientert perspektiv fokuserer på elevenes

vansker, og legger til rette for en undervisning, ofte spesialundervisning, som skal kompensere for disse vanskene. Ved systemorientert undervisning, derimot, vil fokuset være på å endre den ordinære undervisningen slik at flest mulig elever har mulighet til å delta i denne undervisningen. Den ordinære undervisningen vil romme flere, og antall elever som trenger spesialundervisning vil reduseres. Dette er i tråd med Kunnskapsdepartementet (2019, s. 11), som hevder at det vil være mindre behov for spesialundervisning dersom kvaliteten på den ordinære undervisningen er god. Ved fokus på tilpasset opplæring og inkludering i et systemperspektiv, vil man ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) skape undervisningssituasjoner som bidrar til læring og utvikling for alle elever. Uthus (2014, s. 41) fremhever imidlertid viktigheten av å balansere disse to perspektivene. Slik det fremgår er ikke systemperspektivet alene «(...) tilstrekkelig som grunnlag for å gi elever med spesielle behov forsvarlige opplæringstilbud» (Uthus, 2014, s. 41). Dette kommer av at mange av elevene som har behov for spesialundervisning mangler forutsetninger for måloppnåelse i de ulike fagene innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Slik vil tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen ikke alltid være like lett å få til i den praktiske gjennomføringen.

2.2 Organisering

I opplæringsloven §8-2 finner man retningslinjer for organisering av elever i grupper. Her uttrykkes det at elevene skal tilhøre en klasse eller gruppe slik at deres behov for sosial tilhørighet blir ivaretatt. Likevel er det mulig å dele klassen inn i andre grupper for deler av opplæringa, men disse gruppene skal ikke fungere som permanente løsninger. «Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør» (Opplæringsloven, 1998, §8-2). Ut fra dette vil elever som ikke har utbytte av opplæringa, selv gjennom tilpasninger og tiltak, ha behov for spesialundervisning.

For å skape et inkluderende læringsmiljø, blir det relevant å reflektere over hvordan spesialundervisningen blir organisert og tilrettelagt, slik at også de elevene som har rett på en slik type undervisning sikres tilhørighet og deltakelse. Selv om hovedregelen er at opplæringa skal organiseres slik at alle elever får sitt behov for sosial tilhørighet ivaretatt, viser forskning gjort av Haug (2015, s. 6) at mesteparten av spesialundervisningen blir gitt utenfor klasserommet. Ettersom elever som mottar spesialundervisning samhandler lite med andre elever (Haug, 2015, s. 11), blir det viktig å inkludere elevene i den ordinære klassen. For å sikre både inkludering og læring inne i klasserommet, må aktiviteter, gruppesammensetninger, timeplaner og ressurser planlegges nøye (Nordahl mfl., 2018, s. 30).

2.2.1 Spesialundervisning og ordinær undervisning

Dersom man skal kunne lykkes med spesialundervisningen inne i klasserommet, må de organisatoriske faktorene ligge til grunn (Glestad & Røhnebæk, 2018). I dette ligger det at spesialundervisningen må ses i relasjon til den ordinære undervisningen, slik at det skapes sammenheng mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Ettersom Haug (2017a) uttaler at inkludering er en viktig del av skolen og læringsmiljøet,

må spesialundervisningen tilrettelegges sammen med den ordinære opplæringa for å sikre et tilfredsstillende og inkluderende tilbud for elevene.

I tillegg til viktigheten av å se spesialundervisningen og den ordinære opplæringa i sammenheng, kommer det fram av undersøkelser gjort av Nysether (2014) at det er kvaliteten på lærernes tilpasning som legger føringer for om en elev har mulighet til å motta sin undervisning inne i klasserommet med de andre elevene eller ikke. Videre poengteres det at mange lærere synes det er vanskelig å skulle tilpasse innenfor rammene av den ordinære undervisningen, og derfor ender mange elever som har rett på spesialundervisning opp med å bli tatt ut av klasserommet for å få sin undervisning.

2.2.2 Ekskluderende organisering

Organiseringen av spesialundervisningen varierer, og det kommer fram av undersøkelser gjort av Knudsmoen, Løken, Nordahl & Overland (2011, s. 81-82) at denne typen undervisning gis både i samlet klasse, der en lærer ofte sitter sammen med den eleven det gjelder, samt i grupper og som enetimer. Videre kommer det fram at lærerne har fokus på fellesskapet, og at dette fokuset er et viktig moment i organiseringen og planleggingen av spesialundervisningen. Også lærerne i undersøkelsen utført av Grøgaard, et.al (2004, s. 16) synes de greier å balansere spesialundervisning i ordinære klasser med segregerte tilbud utenfor klasserommet, enten i form av gruppeundervisning eller enetimer. Å balansere mellom integrerte og segregerte tilbud, og dermed tilby begge deler, står likevel i motsetning til mye av praktiseringen, ettersom den vanligste organiseringsformen for spesialundervisning er inndeling i grupper utenfor klasserommet (Grøgaard, et. al., 2004, s. 56).

Selv om det er inkludering som er det overordnede målet for opplæringen, har det ifølge Haug (2017a) i praksis vært mer ekskludering når det gjelder spesialundervisning. Denne formen for ekskludering skjer både aktivt og passivt. Den aktive ekskluderingen skjer når undervisningen foregår utenfor den ordinære klassen, gjennom organisatorisk segregering. Haug (2017a) slår fast at mellom 70 og 90 prosent av spesialundervisningen blir holdt utenfor klasserommet. Disse tallene er i samsvar med tallene som kommer fram av Grøgaard, et. al. (2004, s. 57), ettersom det her blir hevdet at kun 16 prosent av elevene har et integrert spesialundervisningstilbud der spesialundervisningen blir gitt innenfor rammene av den ordinære undervisningen.

Mens den aktive ekskluderingen innebærer segregering, vil en passiv ekskluderingen innebærer at elevene ikke får utnyttet sitt potensial for læring og utvikling (Haug, 2017a). Årsakene til dette kan være mange, men undersøkelser viser at manglende tilpasninger og støtte innenfor rammene av den ordinære opplæringen vil kunne forhindre læring, og på en slik måte bidra til en passiv ekskludering. I tillegg kommer det fram at de elevene som mottar spesialundervisning ofte føler seg mer ensom og isolert enn andre elever, i tillegg til at de mistrives på skolen. Disse følelsene kan skyldes at mange av disse elevene har dårlige relasjoner til medelever, og ofte sitter med en følelse av å ikke passe inn. Ved arbeid inne i klasserommet der forutsetninger for faglig og sosial læring ikke blir innfridd, vil elever som mottar spesialundervisning derfor stå i fare for å oppleve en passiv ekskludering.

Haug (2017a) hevder at den aktive ekskluderingen for mange elever blir styrket gjennom dårlig forbindelse mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringa. Dette gjør

seg gjeldende både i måten spesialundervisningen er organisert på, men også gjennom at innholdet som blir gitt i denne typen undervisning er med på å forhindre tilhørighet til fellesskapet for de elevene det gjelder. Det dårlige samsvaret mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringa gjør at innhold og arbeidsformer i de to undervisningstypene blir forskjellig, noe som igjen hindrer inkludering. Kommunikasjon mellom lærere og spesialpedagoger kan også noen ganger være mangelfull, noe som fører til ulike planer for, samt praktisering av, undervisningstypene.

2.3 Inkludering

Et inkluderende læringsmiljø er et mål og en visjon for skolens virksomhet. Dette kommer tydelig fram i Læreplanens overordnede del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Dette er mål som kan nås gjennom støttende læringsmiljø og elevmedvirkning.

Skolens målsetning om en inkluderende opplæring stammer ifølge Nordahl & Hausstätter (2009, s. 38) fra målsetningen om integrering. Motsatsen segregering skal motarbeides, og flest mulig elever skal delta i klassens fellesskap. Nordahl & Hausstätter (2009, s. 39) hevder at man i Norge har lyktes med de organisatoriske målsetningene knyttet til inkludering. Fokuset er derfor flyttet over på den enkelte elev og dens rettigheter. Likevel påpeker Nordahl & Hausstätter (2009, s. 40) at det store fokuset på inkludering kan gå på bekostning av læring og utvikling. «Målsetningen om en inkluderende skole inneholder ikke pedagogiske prinsipper» (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 40), noe som gjør at inkludering blir prioritert fremfor det faglige. Ved å fokusere på tilpasset opplæring, vil det være mulig å forene inkludering med skolens faglige aspekt.

2.3.1 Læringsutbytte

Forskning gjort av Hattie (2012, referert i Waage, 2015, s. 9) viser at et inkluderende læringsmiljø er en faktor som har stor betydning for elevenes læringsutbytte. Gjennom å bli inkludert og få mulighet til å delta i klassefellesskapet, kan man øke den enkeltes muligheter for læring og utvikling. Ut fra dette blir det viktig å sikre inkludering og deltakelse innenfor rammene av den ordinære undervisningen.

Selv om det er en sammenheng mellom et inkluderende læringsmiljø og elevenes læringsutbytte, vil ikke inkludering innebære at alle elever alltid skal være sammen og gjøre det samme til enhver tid. Ettersom tilpasset opplæring er en individuell rett, blir det av avgjørende betydning at alle elever har utbytte av den undervisningen de mottar. For noen vil dette innebære organisatoriske tilpasninger som ikke alltid fører til full inkludering. Fokuset på utbytte blir forsterket når Haug (2014) hevder at aktivitetsnivået er større i spesialundervisningen enn i den ordinære undervisningen. Dette skyldes primært to forhold: organisering og lærerkompetanse. Det at spesialundervisningen er organisert i mindre grupper, og at spesialundervisningen undervises av en spesialpedagog, bidrar positivt til elevenes læringsaktivitet.

Markussen, Strømstad, Carlsten & Nordahl (2007, s. 22) fremhever utfordringen knyttet til at læringsutbytte og fellesskapsfølelsen alltid må kunne ivaretas, uavhengig av organiseringsform. Dette er avgjørende for inkludering, men kan samtidig være utfordrende med tanke på tilpasninger som behøves. Det samme synet finner vi hos Anholt & Nesheim (2018, s. 9), som hevder at det økte fokuset på inkludering i spesialundervisningen kan føre til at man glemmer det faglige og lærevanskespesifikke innholdet i denne typen undervisning. Også inkludering slik den blir definert hos Backmann & Haug (2006, s. 71), poengterer at inkludering og tilpasset opplæring må ses som to begreper som har tilknytning til hverandre. Ettersom inkludering handler om å organisere undervisningen og gi et innhold som er til det beste for alle, blir tilpasset opplæring et sentralt virkemiddel. Inkludering i den ordinære opplæringa krever derfor individuelle tilpasninger (Nordahl mfl., 2018, s. 29-30). Dette er i tråd med Nes (2013, s. 42), som poengterer at inkludering ikke bare rommer deltakelse, men også læring. Ut fra dette vil ikke en elev være tilstrekkelig inkludert bare ved å delta i klassefellesskapet. For at inkludering skal skje, må det også legges til rette for læring. Samtidig tydeliggjør Nordahl mfl (2018) at det er skolens oppgave å sikre at alle elever får en faglig og sosial utvikling. Å alltid blir tatt ut av klassen kan sikre faglig utvikling, men kan samtidig føre til stigmatisering av de elevene det gjelder, og dermed hindre sosial utvikling. Det kan derfor være vanskelig å ivareta både faglig og sosial utvikling på en og samme gang.

2.3.2 Ulike former for inkludering

Det er vanskelig å skulle avgjøre hvorvidt en elev er tilstrekkelig inkludert i en klasse eller ikke. Ettersom opplæringen skal organiseres og tilrettelegges slik at alle elever opplever å være inkludert, blir inkludering ifølge Nordahl mfl. (2018, s. 30) en subjektiv opplevelse. Likevel vil spesialpedagogene, gjennom deres daglige arbeid, kunne legge til rette for en inkluderende opplæring for alle. For å se på hva som ligger i begrepet inkludering, skiller Qvortrup (2012, s. 10) mellom tre former: fysisk, sosial og psykisk inkludering. Den fysiske handler om et individ er med i fellesskapet eller ikke, noe man kan finne ut ved å få kjennskap til hvordan spesialundervisningen er organisert. Den sosiale inkluderingen omhandler deltakelse i fellesskapet, og forutsetter dermed at eleven er inne i den ordinære klassen, samt har mulighet til å være aktiv og samarbeidende med medelevene. Den psykiske inkluderingen handler om en elevs egen opplevelse av å bli inkludert. Det siste aspektet ved inkludering vil ikke bli direkte belyst i min masteroppgave, da jeg skal intervjuer spesialpedagoger og ikke elevene selv. Qvortrups tre former for inkludering er i tråd med de tre formene som Nordahl mfl. (2018, s. 30) presenterer. Skillet går på at Nordahl har valgt å bruke begrepet *faglig* inkludering i stedet for *fysisk* inkludering. Likevel er forståelsen for inkludering den samme, ettersom både den fysiske og den faglige inkluderingen handler om hvorvidt en elev er med i fellesskapet med andre elever eller ikke. Den faglige inkluderingen forutsetter imidlertid et faglig utbytte, der formålet er å legge til rette for en god pedagogisk praksis. En elev som har rett på spesialundervisning, men som ikke har noe faglig utbytte av å delta i aktiviteter med medelever i den ordinære undervisningen, vil på en slik måte ikke få sin faglige inkludering oppfylt.

2.3.3 Tilhørighet og deltakelse

Hos McManis (2017) blir det å høre til, samt muligheten til å sikres deltakelse, viktig for inkluderingsbegrepet. Denne tilhørigheten skal skje uavhengig av utfordringer og ulikheter. Deltakelse er derfor et prinsipp for alle. For å lykkes med en inkluderende opplæring, kreves det aksept og forståelse for forskjellighet. Også McManis (2017) påpeker, i likhet med Markussen et. al. (2007, s. 22), at inkludering ikke trenger å bety at elevene aldri skal være utenfor klasserommet. Likevel skal undervisning utenfor klasserommet tilhøre sjeldenhetene, og være unntaket snarere enn regelen. Målet er at alle elever skal føle seg velkomne, satt pris på og oppleve støtte i klassefelleskapet. Inkludering kan bidra til gevinst hos alle, ettersom alle elever lærer av mangfoldet (McManis, 2017). Dette gjelder både de elevene som har vansker, men også de elevene som ikke har vansker. De elevene som ikke har vansker, kan bruke sine kunnskaper og ferdigheter til å lære bort til andre, noe som kan bidra til faglig utbytte for alle parter. I tillegg benytter lærerne ofte flere og varierte undervisningsmetoder og modaliteter når variasjonen i elevenes faglige ferdigheter er større, noe som også kan bidra til faglig læring. De elevene som har vansker, vil ifølge McManis (2017) ikke bare oppleve læring og utvikling av å bli inkludert i den ordinære klassen, de vil også lære mer enn det de hadde gjort dersom undervisningen ble gitt utenfor klasserommet. Årsaken til dette er at elevene alltid har noe å strekke seg etter i den ordinære opplæringa, og kan oppleve hjelp og støtte både fra lærerne og medelevene. Likevel må det problematiseres at elevenes vansker avhenger av om dette er tilfellet eller ikke. For enkelte elever vil det faglige være en for stor utfordring til at det kan rettes opp igjen ved å være inne i den ordinære klassen. Dersom det faglige nivået er for høyt for eleven, vil det ikke være mulig å lære sammen med medelevene. Dette kan knyttes til Vygotskys begrep om *den proksimale utviklingssone* (Moen, 2013, s. 257). Alle elever befinner seg på et bestemt utviklingsnivå når det kommer til kunnskaper, ferdigheter og kompetanse. Dette nivået kaller Vygotsky *det aktuelle utviklingsnivået*. På dette nivået vil et barn greie seg selv, uten hjelp fra andre. Den proksimale utviklingssone, også kalt *den nærmeste utviklingssone*, er det nivået som barnet kan nå gjennom utvikling. En forutsetning er imidlertid at barnet får hjelp, fordi det ikke er i stand til å greie dette alene. En mer kompetent andre, slik som en medelev på et høyere nivå eller en lærer, kan derfor hjelpe barnet mot sitt mulige utviklingsnivå (Moen, 2013, s. 258). Dersom utfordringene eleven blir møtt med er for stor sett i sammenheng med elevens ferdigheter, vil imidlertid ikke læring skje. Eleven vil ikke ha forutsetninger for å mestre, uansett hvor mye hjelp som blir tilbudt, ettersom oppgavene ikke samsvarer med elevens aktuelle utviklingsnivå.

2.3.4 Strategier for inkluderende opplæring

Selv om Wik (2018) har funnet at idealet om en inkluderende skole ofte vanskelig lar seg forene med organiseringen av spesialundervisningen i skolehverdagen, presenterer McManis (2017) flere strategier for hvordan man kan lykkes med å legge til rette for en inkluderende opplæring. Ved å variere inndelingen av klassen, og ha undervisning både i hel klasse, mindre grupper og inndeling i par, vil flere elever kunne oppleve å ha utbytte av opplæringen. Gruppearbeid og pararbeid kan ledes og støttes både av medelever og av lærer. Det å benytte flere og ulike metoder for undervisningen og lærestoffet, er også å anbefale. Årsaken til dette er at alle elever lærer ulikt, og ved å benytte varierte

metoder vil man sørge for at de fleste opplever en metode de mestrer og liker. Varierte metoder vil derfor favne flere elever.

Ved siden av varierende organisering og bruk av metoder, er klassefellesskapet ifølge Mørtsell & Haugland (2015) et viktig bidrag til inkluderingen. Det at alle elever føler seg som en del av den samme klassen og fellesskapet, er viktig med tanke på tilhørighet og deltakelse. Dette blir igjen en viktig komponent å se på når man underviser elever. Videre hevdes det av Mørtsell & Haugland (2015) at åpenhet og holdninger knyttet til spesialundervisning er vesentlig for hvordan dette blir mottatt hos elevene selv. Å få sin undervisning utenfor klasserommet bør ikke ses på som et onde eller noe som fører til at man skiller seg ut fra resten. En lærer har stor betydning for, og kan være med på å påvirke, elevenes åpenhet og holdninger knyttet til ulikheter (Morken, 2012, s. 13).

Haug (referert i Olsen, 2016) presenterer fire punkter som er sentrale i arbeidet for en inkluderende skole. Disse er å øke fellesskapet, å øke deltakelsen, å øke demokratiseringen, og å øke utbyttet. Å øke fellesskapet innebærer at flest mulig elever får ta del i klassefellesskapet, der både faglig og sosial læring foregår. Deltakelse handler om at elevene ikke bare skal kunne ha mulighet til å være i fellesskapet, men også delta aktivt i undervisningen som foregår innenfor dette fellesskapet. Mens medvirkning skal sikre at alle skal få sin stemme hørt, vil utbytte indikere at den undervisningen som blir gitt skal gi utbytte både faglig og sosialt. Alle disse fire punktene forutsetter at elevene er til stede i et klasseromfellesskap og er i interaksjon og samarbeid med andre elever. I tillegg forutsettes det at elevene sikres en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger.

2.3.5 Trivsel

Et inkluderende fellesskap har betydning for læring, men også for trivsel. Spørreundersøkelser utført av Grøgaard, et. al. (2004, s. 9) viser at elever som mottar spesialundervisning ikke trives like godt som andre elever. Ofte blir heller ikke disse elevene tilstrekkelig inkludert i det sosiale. Også Haug (2017b, s. 46) har gjort tilsvarende funn knyttet til elevers trivsel, ettersom han hevder at elever som mottar spesialundervisning har et mindre positivt læringsmiljø sammenlignet med elever som ikke mottar spesialundervisning. Videre kommer det fram at disse elevene også har dårlige relasjoner med sine medelever (Haug, 2017b, s. 54). Det dårlige læringsmiljøet og manglende relasjoner kan skyldes en spesialundervisning som ofte blir gitt utenfor klasserommet. I tillegg fremhever Grøgaard, et. al. (2004, s. 9) at elever som mottar spesialundervisningen i grupper og enetimer, trives bedre enn de elevene som får spesialundervisning i ordinære klasser. Dette er med på å tydeliggjøre at elevenes sosiale behov i mange tilfeller vil kunne tilfredstilles ved en spesialundervisning som blir organisert i grupper. Ettersom det å lære nye ting, få sosial støtte fra læreren, samt oppleve god undervisningskvalitet er faktorer som blir sett på som vesentlige for elevenes trivsel og følelse av inkludering (Grøgaard, et.al, 2004, s. 9), vil en organisering i full klasse ikke alltid være nødvendig for å sikre inkludering.

Av Grøgaard, et.al. (2004, s. 10) fremgår det at det sosiale er viktigere enn det faglige. Likevel skal man ikke undervurdere det faglige aspektet. Ettersom mange faglig flinke elever trives godt på skolen, ser Grøgaard, et.al (2004, s. 10) på det å øke motivasjonen og mestringserfaringene for det faglige som et virkemiddel til å øke trivselen og følelsen

av inkludering. Fokuset på det faglige som en inngang til det sosiale blir også løsninger når Grøgaard, et.al (2004, s. 10) uttrykker at det ikke er mulig å skape ekte inkludering ved å få de sosialt flinke elevene til å inkludere de sosialt mistilpassede. For å skape en følelse av inkludering hos alle, ser det derfor ut til at de faglige ferdighetene blir viktigere enn de sosiale.

2.3.6 Sosial sammenligning

Festingers sosiale sammenligningsteori (Festinger 1954, referert i Uthus, 2017a, s. 141) kan hjelpe oss til å forstå hvordan inkludering i et klasseromfellesskap ikke nødvendigvis er til det beste i alle situasjoner eller for alle elever. Teori om sosial sammenligning går ut på at man sammenligner seg selv med andre for å vurdere sine egne prestasjoner. Ved arbeid inne i klasserommet der fokuset er på inkludering, vil en elev som har behov for spesialundervisning kunne stå i fare for å oppleve gjentatte nederlag. Dette er tilfellet dersom eleven alltid sammenligner seg med medelever som befinner seg på et annet nivå faglig. For mange elever vil det derfor være bedre å arbeide utenfor klasserommet, heller enn å arbeide inne i den ordinære klassen. I en organisering av spesialundervisningen utenfor klasserommet vil det være større sjanse for å oppleve mestring, da man får mulighet til å arbeide alene med en lærer eller i grupper med elever på samme faglige nivå, der aktiviteter og oppgaver er tilpasset elevenes forutsetninger.

2.3.7 Inkludering og spesialundervisning - et motsetningsforhold?

Målet om inkludering på den ene siden står ofte i motsetning til spesialundervisningen på den andre. Dette dilemmaet blir ofte betegnet som «Janusansiktet» (Fylling 1998, referert i Uthus, 2014, s. 38). Uttrykket stammer fra guden Janus, som hadde to ansikter. Det ene så fremover mot det gode, mens det andre så bakover på det vonde. På samme måte kan spesialundervisningen sies å ha både en god og en dårlig side. På den ene siden er spesialundervisningen noe positivt, ettersom undervisningen skal sikre elevene en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov. Spesialundervisningen kan på denne måten bidra til utvikling og læring. Men spesialundervisningen kan også ses på som noe negativt, når elever som mottar denne typen undervisning blir tatt ut av klassen, og dermed opplever å bli segregert og stigmatisert. Det er derfor et dilemma knyttet til spesialundervisningen, der den både skal ivareta hver enkelt elevs individuelle hensyn, og samtidig ivareta deres behov for deltakelse i fellesskapet.

I tillegg til at spesialundervisningen kan vanskeliggjøre inkludering for elevene som mottar denne undervisningen, kan også spesialpedagogen fungere som en hindring i elevens forsøk på å bli inkludert. Ettersom spesialpedagogen skal være tett på eleven, kan dette forholdet begrense elevens tilgang til medelever. Eleven som mottar spesialundervisning kan bli skjermet i større grad enn andre elever, og ikke ha like lett for å komme inn i det fellesskapet og klasse miljøet som de andre elevene er en del av. Spesialpedagogen ønsker å beskytte og hjelpe eleven, men ønsket om å gjøre det beste, kan føre til det motsatte. «Bubble kid» er et uttrykk som av Ferguson, Meyer, Jeanchild og Juniper (1992, referert i Uthus, 2017b, s. 177-178) brukes for å beskrive forholdet

mellom en spesialpedagog og en elev. Ofte vil spesialpedagogen beskytte og isolere eleven, slik at eleven vanskelig oppnår kontakt og deltakelse med medelevene. For spesialpedagogene blir det derfor viktig med en balanse mellom nærhet og støtte. Slik blir «empowerment» et sentralt begrep i arbeidet med å skape en inkluderende spesialundervisning (Uthus, 2017b, s. 164). I dette ligger det at elevene må bli hørt, slik at spesialpedagogene, gjennom elevenes stemme, skal kunne hjelpe og støtte elevene til å mestre egne liv. Selvstendigjøring og livsmestring er målet. Gjennom å arbeide for at elevene både skal kunne forstå og bidra til å mestre sine utfordringer, legger man ifølge Uthus (2017b, s. 164) til rette for at elever som mottar spesialundervisning skal kunne delta og samhandle i sosiale relasjoner med medelever.

2.4 Motivasjon og medbestemmelse

På spørsmål om hvordan spesialundervisningen skal organiseres, er det viktig å ikke glemme hvordan organiseringen påvirker elevene; de elevene som faktisk skal motta denne undervisningen. Ut fra Deci & Ryans selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68-69), vil elevenes motivasjon være påvirket av om de opplever autonomi, kompetanse og tilhørighet. Motivasjonen er derfor avhengig av, og vil øke, dersom disse tre punktene blir innfridd. *Autonomi* handler om selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69), og det å oppleve å ha mulighet til å bestemme over beslutninger som har betydning for en selv. Ved at elever som mottar spesialundervisning får mulighet til å involveres i beslutninger og avgjørelser som tas, vil dette kunne bidra til å påvirke elevenes motivasjon og trivsel for undervisningen. *Kompetanse* innebærer i hvilken grad man føler at man har ferdigheter og kunnskaper til å mestre de utfordringene man står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Når man opplever kontroll over situasjonen, vil mestringserfaringene blir flere, og videre vil motivasjonen øke. Det tredje og siste forholdet som påvirker motivasjonen, er *tilhørighet*. Å oppleve å høre til og bli medregnet, er viktig for motivasjonen for å bidra til fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Dersom behovet for tilhørighet blir ivaretatt, vil det også føre til økt deltakelse. Autonomi, kompetanse og tilhørighet er derfor komponenter som kan sikres gjennom deltakelse i klasserommet sammen med medelever, men vil også for mange innebære undervisning alene. Alt avhenger av hver enkelt elev, dets forutsetninger, ønsker og behov.

2.4.1 Å la elevens stemme bli hørt

I veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014), kommer det fram at medbestemmelse og selvbestemmelse er en rettighet som barn har. Elevmedvirkning er også en av grunnverdiene for opplæringen, og er å finne både i Læreplanens overordnede del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9), samt i opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven, 1998, §1-1). I dette ligger det at skolens praksis skal bygge på elevmedvirkning. Elevene skal oppleve å få sin stemme hørt, at de har innflytelse, og at de har mulighet til å påvirke skolehverdagen. Kunnskapsdepartementet (2019, s. 11) fremhever at barn skal få mulighet til å medvirke i hvordan deres opplæringstilbud skal organiseres og praktiseres. I tillegg blir det vektlagt at det å lytte til elevene er med på å legge de spesialpedagogiske tilbudene godt til rette. Ved å legge til rette for

medbestemmelse, vil elevenes læring, trivsel og motivasjon fremmes (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12-13).

I tillegg til at elevene skal få mulighet til å uttrykke sine ønsker for undervisningen som gis, er det også viktig at foreldrene får medvirke i planleggingen og utforming av både organisering og innhold for spesialundervisningen. Skole-hjem-samarbeid er derfor avgjørende for å kunne lykkes med en inkluderende spesialundervisning (Grøgaard, et.al, 2004, s. 13). Også samarbeidet innad i lærerkollegiet må fungere godt for å skape et inkluderende opplæringstilbud (Grøgaard et. al., 2004, s. 13). Dette kommer av at et godt samarbeid er med på å skape samsvar mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen.

Ettersom man skal lytte til elevene og deres ønsker, blir det viktig å være oppmerksom på at ikke alle elever ser på inkludering i klasserommet som den beste løsningen for seg og sitt behov. I tråd med referanserammeteorien (Marsh & Parker 1984, referert i Uthus, 2017a, s. 141) vil mange elever hevde at det er bedre å være flink i en svak klasse, enn å være svak i en flink klasse. På bakgrunn av dette vil det for enkelte elever oppleves mer gunstig for både læring, utvikling, selvbilde og motivasjon å motta spesialundervisningen utenfor klasserommet i mindre grupper. Ved en slik organisering slipper man å sammenligne seg med andre, og det blir ikke så tydelig at det er forskjeller i faglig nivå. Nederlagsopplevelsene kan bli færre, og det er større mulighet for å oppleve mestring, ettersom det faglige nivået er bedre tilpasset elevenes behov.

3. Metode

3.1 Valg av metode

Da det er spesialpedagogers erfaringer, opplevelser og synspunkter jeg ønsker å få innblikk i, velger jeg å foreta intervju. Jeg vil derfor benytte en kvalitativ metode for innhenting og analyse av data (Sollid, 2013, s. 125). Kvalitative metoder kjennetegnes av fokus på mening og forståelse, samt det å gå i dybden på et tema (Thagaard, 2018, s. 15). Intervju som datainnsamlingsmetode vil derfor gi meg de mest hensiktsmessige svarene på min problemstilling, ettersom jeg i intervju med et utvalg spesialpedagoger får muligheten til å få innblikk i deres tanker og erfaringer knyttet til inkludering av elever som mottar spesialundervisning.

3.2 Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk ståsted

Med tanke på problemstillingen og det jeg ønsker å finne ut, vil jeg komme inn på tre typer forskningsdesign og vitenskapssyn; fenomenologi, hermeneutikk og sosialkonstruksjonismen. Ettersom jeg er opptatt av spesialpedagogers opplevelser, samt det å beskrive essensen i erfaringer knyttet til inkludering for elever som mottar spesialundervisningen, vil forskningen være knyttet opp mot et fenomenologisk design (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologien er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 44-45) opptatt av menneskers livsverden. Ved å beskrive ut fra informantenes eget perspektiv, vil jeg kunne presentere informantenes livsverden slik den oppleves av informantene selv. Ettersom det ifølge Thagaard (2018, s. 36) er informantenes felles opplevelse og erfaring som gir grunnlag for en generell forståelse av det man studerer, vil jeg gjennom mine egne beskrivelser av det informantene forteller, skape forståelse og mening.

Hermeneutikk handler om fortolkning av mening (Thagaard, 2018, s. 37), og innebærer å tolke et meningsinnhold i lys av forskningens sammenheng. Jeg ønsker å skape en forståelse for informantenes ytringer og erfaringer, noe som ikke er mulig uten tolkning. Ved å analysere det transkriberte materialet, vil forståelse skapes i samhandling med teksten. Ettersom mening ut fra et hermeneutisk syn forstås i relasjon til den konteksten den ble skapt innenfor, vil det være av avgjørende betydning at jeg ser informantenes uttalelser i lys av studiens helhet, samt studiens helhet i lys av informantenes uttalelser. En slik fram-og-tilbake-prosess mellom deler og helhet kan ses på som en hermeneutisk spiral (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Det som blir tolket må knyttes opp mot den konteksten det ble skapt innenfor, samt den forståelsen jeg allerede har. Ettersom jeg som forsker bringer med meg egne forståelser inn i arbeidet, blir det viktig å benytte det Thagaard (2018, s. 37) betegner som tykke beskrivelser. Ved å beskrive tykt, vil både mine egne fortolkninger, samt informantenes uttalelser, bli gitt uttrykk for.

Et annet vitenskapsteoretisk ståsted som er sentralt for min studie, er sosialkonstruksjonismen. Dette synet innebærer ifølge Kleven & Hjordemaal (2018, s. 205) at virkeligheten er sosialt konstruert, der språk og interaksjon er av stor betydning for den virkeligheten vi skaper. Jeg er interessert i å høre spesialpedagogers synspunkter knyttet til inkludering for elever som mottar spesialundervisning. Disse synspunktene oppstår i det daglige møtet og arbeidet med elevene, men også i samspillet og interaksjonen som intervjusituasjonen skaper. De uttalelsene jeg får fra informantene, vil derfor ikke bare være påvirket av det daglige arbeidet disse spesialpedagogene foretar

seg, men vil også være påvirket av intervjusituasjonen og de spørsmålene jeg stiller. I intervjuene blir det derfor viktig for meg å vite hvilke føringer og påvirkninger jeg som forsker har på informantene og situasjonen, og hva disse påvirkningene kan gjøre for informantenes svar.

3.3 Semistrukturerte intervjuer

Intervjuet var bygd opp som et semistrukturert intervju (Lankshear & Knobel, 2004, s. 201), som kjennetegnes av en mal med forberedte spørsmål uten svaralternativer. Ved bruk av en slik guide har man en plan og et utgangspunkt for samtalen, men uten å legge for strenge føringer på spørsmålene og rekkefølgen. En intervjuguide gjorde at jeg hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål dersom det kom fram noe i løpet av samtalen som var av særlig interesse, eller som jeg ønsket å vite mer om. Jeg kunne dermed følge de svarene som jeg syntes var relevante, samt be om utdyping, og likevel ivareta samtalens struktur. En intervjuguide er ifølge Bjørndal (2012, s. 97) viktig med tanke på det å skulle balansere åpenhet for forskjellige informanter på den ene siden, med fokuset på tematikken for forskningen på den andre. Ved bruk av intervjuguide kunne jeg derfor forsikre meg om at jeg fikk svar om temaer jeg ønsket å vite noe om, og også svar som kunne brukes i analysen.

Hvilke spørsmål jeg skulle stille, samt formuleringen av dem, var noe jeg hadde planlagt og brukt tid på i forkant av intervjuene. Dette var viktig for meg, fordi jeg ønsket å stille gode spørsmål som kunne være til hjelp i prosessen med å finne svar på problemstillinga mi. Det ble samtidig viktig å velge spørsmål som ikke var for ledende, slik at jeg i størst mulig grad kunne forhindre at de svarene jeg fikk ble formet etter hva informantene trodde jeg forventet av svar. Også rekkefølgen på spørsmålene var noe jeg fokuserte på, der de første spørsmålene bevisst ble plassert først. Intervjuguiden var bygd opp slik at jeg først hadde noen generelle spørsmål omkring organiseringen av spesialundervisningen og den fysiske tilretteleggingen på skolen, før jeg spisset meg mer inn på spesifikke spørsmål omkring spesialpedagogenes praktisering knyttet til inkludering. Avslutningsvis stilte jeg mer generelle spørsmål igjen. Rekkefølgen på spørsmålene man stiller er ifølge Bjørndal (2012, s. 101) avgjørende med tanke på hva man ønsker å få ut av intervjuet, og hvordan intervjuet forløper seg. Intervjuguidens oppbygging ble formet slik at jeg kunne skape en åpen samtale om temaet, der informantene fikk mulighet til å prate fritt og beskrive arbeidshverdagen sin knyttet til spesialundervisning uten begrensninger i spørsmålene.

3.4 Forberedelser og valg av informanter

Med tanke på problemstillingen, ble det naturlig for meg å kontakte spesialpedagoger som arbeider med elever som mottar spesialundervisning. Utvalget består av totalt tre spesialpedagoger, der en spesialpedagog kommer fra en liten skole, en fra en litt større skole, samt en fra en stor skole. De tre skolene har ulikt elevtall, noe som var bevisst fra min side. Med et utvalg fra forskjellige skoler er det mulig for meg å se på om det finnes likheter og forskjeller knyttet til elevtall og organiseringen av spesialundervisningen. Skolen som blir betegnet som liten, hadde det kriteriet at det totale elevtallet er mindre enn 100 elever. Den litt større skolen, som videre i oppgaven vil bli betegnet som «mellomstor skole», har et elevtallet som ligger et sted

mellom 100 og 300 elever. Kriteriet for den store skolen var at det er en skole med flere enn 300 elever. Alle skolene er barneskoler. Ved å intervju tre spesialpedagoger fra ulike skoler fikk jeg mulighet til å høre flere stemmer, samt få innblikk i flere erfaringer og synspunkter omkring det temaet jeg ønsket å forske på. Flere informanter ga meg også mulighet til å se om det var noe forskjell på synspunkter og organisering av spesialundervisningen på de ulike skolene, og eventuelle årsaker til disse forskjellene. I tillegg ønsket jeg å få fram et bredt syn på problemstillingen, noe som et større antall vil kunne gi meg. Likevel er det viktig å vurdere utvalgets størrelse ut fra det Thagaard (2018, s. 59) betegner som metningspunkt. Dette innebærer at man har funnet et tilstrekkelig stort nok antall informanter, der flere informanter ikke vil kunne tilføre studien noe mer. Ved å intervju flere spesialpedagoger ville jeg ikke ha fått noe mer forståelse for organiseringen av spesialundervisningen med tanke på inkludering, og det var derfor ikke behov for et større antall deltakere i studien. Det var også viktig for meg å vurdere antall informanter ut fra tid og ressurser som jeg hadde til rådighet. Dette er i tråd med Thagaard (2018, s. 59), som hevder at en kvalitativ studie som går i dybden på et fenomen, må vurdere antall deltakere ut fra muligheten for å foreta omfattende analyser av datamaterialet man samler inn. For å sikre tilstrekkelige og omfattende analyser, ble tre informanter et passende antall for min studie.

Utvelgelsen av informanter ble foretatt ut fra det Thagaard (2018, s. 54) betegner som en strategisk utvelgning. Dette innebærer at de spesialpedagogene som jeg ønsket å intervju, hadde erfaringer knyttet til spesialundervisning, og dermed var relevante for min problemstilling. Ut fra deres kvalifikasjoner, var det grunn til å tro at de kunne gi meg svar på det jeg lurte på. Selv om jeg ønsket informanter som var strategiske med tanke på min forskning, ble informantene valgt ut fra de som ønsket å delta, samt ut fra hvem som var tilgjengelige.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg utførte et en-til-en-intervju, der det kun var meg som forsker og informant som deltok. Grunnen til dette valget var at jeg ønsket hver enkelt informants synspunkter og tanker, uten påvirkning fra andre. Ettersom det kun var meg og informant, ble det viktig å skape en god relasjon, samt tenke over den påvirkningen jeg som forsker har på informant. To av informantene i min forskning var spesialpedagoger med lang erfaring fra skolen, noe som gjorde at de fremstod som trygge på seg selv og sin rolle. Likevel kan informantene føle på at det kreves et godt svar fra dem, og ofte også et «riktig» svar. Å la informantene få god tid til å tenke, og la de få uttrykke seg uten at jeg som forsker legger premisser for svarene, var noe jeg var bevisst på i planleggingen av intervjuene.

Intervjuene ble holdt på grupperom på de ulike skolene. Dette var praktisk med tanke på informantens tid til rådighet, men også med tanke på at intervjuene ble holdt i kjente omgivelser. Dette er i tråd med Bjørndal (2012, s. 98), som påpeker at det er gunstig å gjennomføre intervjuene i skjermede omgivelser for å unngå å bli lett påvirket og distraheret av andre ting. I tillegg er det lettere å holde fokus dersom man får sitte i fred og ro på et eget rom.

Før intervjuet startet, hadde jeg en brifing (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160), der jeg gjorde informantene oppmerksomme på hva forskningen gikk ut på, hva formålet var,

samt hvilken rolle informantene hadde. I tillegg ble det gitt informasjon om deres krav til innsyn og det å kunne trekke seg fra forskningen når som helst. Det ble også presisert fra min side at kravene til konfidensialitet ble etterholdt, og at all informasjon som ble gitt som gjenkjennbare personopplysninger ble behandlet på forsvarlig måte.

Avslutningsvis gjennomførte jeg det Kvale & Brinkmann (2015, s. 161) betegner som en debrifing, der jeg oppsummerte hovedpunktene som intervjuet hadde gitt meg. Jeg ga også rom for at informantene kunne komme med tilføyinger dersom de ønsket det.

Ifølge Bjørndal (2012, s. 99) er det viktig å være sikker på at man har forstått det informantene ønsker å formidle, uten å legge sine egne meninger i utsagnene. Det ble derfor viktig for meg å oppsummere det informantene sa, spørre om jeg hadde forstått det riktig, samt be om utdyping dersom noe var uklart. Ved å vise oppmerksomhet gjennom aktiv lytting, samt be om bekreftelse, kunne jeg kontrollere min forståelse av det som ble sagt. Også Guðmundsdóttir (2011, s. 25) fremhever det å summere opp informantenes utsagn som en viktig intervjuteknikk. Ved å oppsummere, forsikrer man seg om at man har en felles forståelse om det temaet man har diskutert og pratet om. I tillegg får informantene mulighet til å legge til eller endre sine uttalelser dersom de føler de ikke har uttrykt seg tydelig eller tilstrekkelig nok.

Under intervjuene benyttet jeg lydopptak. Ved å bruke lydopptak ble det lettere for meg å analysere datamaterialet, da jeg kunne transkribere intervjuene til skriftlig tekst. Transkriberingen lettet på denne måten arbeidet med å komme fram til koder og kategorier som jeg benyttet meg av i analysedelen. I tillegg til lydopptak, noterte jeg underveis. Dette ble gjort for å fange opp ansiktsuttrykk og kroppsspråk, samt notere stemningen i intervjusituasjonen som ikke fremtrer på lydopptak. Bjørndal (2012 s. 101) påpeker at lydopptak er en nøyaktig måte å sikre informasjon på, ettersom man i etterkant sitter igjen med hele intervjuet og har mulighet til å transkribere det. Det var betryggende for meg å benytte lydopptak, ettersom jeg visste at intervjuet ble tatt opp og lagret. Dette er i tråd med Lankshear & Knobel (2004 s. 199), som hevder at det ved å benytte lydopptak er mulig å gå tilbake i intervjuet i ettertid for å høre hva som ble sagt. Bjørndal (2012, s. 101) hevder også at et mest mulig samtalepreget intervju vil være det aller beste, ettersom man på den måten vil ha en større mulighet til å ha fokus på informantene. Ved å ha forberedt en intervjuguide på forhånd, samt benytte lydopptak under intervjuene, kunne jeg observere hvordan informantene oppfattet og tolket spørsmålene, i tillegg til hvordan de formidlet svarene sine i form av kroppsspråk. I tillegg fikk jeg som intervjuer bedre tid til å lytte og tenke gjennom mulige oppfølgingsspørsmål.

3.6 Etterarbeid og transkripsjon

I valg av prosedyrer og regler for transkripsjon, var det opp til meg selv å velge hensiktsmessige måter å transkribere intervjuene på. I dette arbeidet benyttet jeg oppsett fra Nilssen (2014, s. 49-50), og fokuserte på en mest mulig ordrett og korrekt gjengivelse av det informantene uttrykte. Dette ble gjort for å forsikre at informantenes virkelige mening med de uttalelsene de kom med, ble ivaretatt. Pauser og uttrykk var noe som jeg også noterte, da det kan ha betydning for meningen og helheten med det som blir sagt. Nøling kan indikere usikkerhet, og egne tolkninger omkring pauser og småord kan være betydningsfullt når uttalelsene skal analyseres. Også egne formuleringer av spørsmål ble notert, da ordlyd og rekkefølge på spørsmålene kan være

relevant for måten informantene svarer på. Dette er noe som jeg var bevisst og som jeg reflekterte over i transkripsjonsprosessen.

Transkripsjonen av intervjuene ble foretatt kort tid etter at intervjuet var fullført. Kvale & Brinkmann (2015, s. 207) understreker betydningen av å arbeide med intervjuet like etter at det har funnet sted. Dette kommer av at man både husker intervjuet bedre kort tid etter at det er gjennomført, i tillegg til at det umiddelbare arbeidet gjør det lettere å se en helhet i intervjuet. Det var også viktig for meg å arbeide med hvert enkelt intervju for seg, slik at jeg kunne fokusere helt og holdent på transkripsjons- og analysearbeidet knyttet til det enkelte intervjuet. I transkripsjonsarbeidet kunne jeg fylle på med mine egne notater ved utsagn eller situasjoner der det var uklart eller tvetydig hva som ble sagt. Slik var notatene med på å forsterke transkripsjonen. Det var imidlertid viktig å være bevisst på at notatene var mine egne tolkninger av et utsagn eller en situasjon. Dette er i tråd med Nilssen (2014, s. 46), som påpeker betydningen av å være bevisst at en transkripsjon aldri er fri for tolkning og valg tatt av forskeren.

3.7 Analyse av data

Ettersom et av Silverman (2010, s. 320) sine råd til dataanalysen er å arbeide med datamaterialet etter hvert som det samles inn, startet jeg analysearbeidet allerede etter at det første intervjuet var foretatt. Intervju som metode kjennetegnes ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 138) av et kontinuerlig arbeid med de ulike fasene. På bakgrunn av dette måtte arbeidet med analysen starte allerede før innhenting av datamaterialet. Ett av valgene jeg måtte treffe før jeg kunne gjennomføre intervjuene, var hvorvidt jeg ønsket å benytte meg av begrepsstyrte eller datastyrte koder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Ettersom spørsmålene i intervjuguiden ble utviklet på bakgrunn av problemstillingen og hva jeg ønsket å få ut av å stille de ulike spørsmålene, var det naturlig å se på allerede etablert teori, samt forskning på feltet. Jeg hadde dermed laget meg noen begrepsstyrte koder på forhånd. Disse fungerte som tema som jeg ønsket å få utdypninger om. Dette var blant annet «organisering» og «inkludering». Å benytte forhåndsdefinerte kategorier fungerte som et ideelt utgangspunkt med tanke på utforming av spørsmålene jeg skulle stille informantene. I tillegg til på forhånd definerte kategorier, gjorde analysen av datamaterialet at jeg fant nye funn. Dette var funn som ikke kunne plasseres i kodene som jeg hadde laget på forhånd, men som likevel var betydningsfulle for min forskning. Datastyrte koder ble derfor også brukt, koder som ble til etter at jeg hadde samlet empiri. Den dynamiske prosessen som preget mitt arbeid, gjorde dermed at jeg både benyttet begrepsstyrte og datastyrte koder i min analyse.

Ettersom både begrepsstyrte og datastyrte koder ble brukt i arbeidet med å analysere datamaterialet, benyttet jeg det Kvale & Brinkmann (2015, s. 224-225) betegner som en abduktiv tilnærming. Jeg tok utgangspunkt i den empirien jeg samlet inn, og ut fra den nærmet jeg meg allerede etablert teori. I tillegg hadde jeg bestemt meg for noen kategorier og temaer på forhånd, ut fra teori. Jeg hentet teori ut fra empiri, samtidig som jeg bestemte spørsmål ut fra teori. Både en induktiv og en deduktiv tilnærming ble derfor benyttet, der jeg kontinuerlig hadde en fram-og-tilbake-prosess mellom empiri og teori for å analysere og finne relevante funn. De kategoriene jeg hadde laget meg på forhånd, ble revidert og tilpasset til den empirien jeg fikk. I tillegg ble nye kategorier utformet i videre arbeid med datamaterialet.

Da jeg skulle gå i gang med å analysere det datamaterialet jeg satt igjen med etter at transkripsjonene var gjennomført, ble det viktig for meg å finne ut hva som var betydningsfulle funn ut fra det jeg ønsket å få svar på i problemstillingen. Guðmundsdóttir (2011, s. 27) presenterer det å utvikle kategorier ut fra data som den første fasen i datatolkningen. Jeg startet med å lese gjennom de ulike transkripsjonene for å danne meg et førsteinntrykk av hva hovedmeningen i de ulike intervjuene var, samt for å finne essensen i spesialpedagogenes uttalelser. Dersom det var enkelte trekk som gikk igjen i det samme intervjuet, noterte jeg ned dette. Svarene jeg fikk på de ulike spørsmålene som omhandlet det samme temaet, ble også sammenlignet. Dette ble gjort for å se om det var konsekvente svar, eller om det var enkelte svar som bidro til tvetydighet knyttet til hva informantene mente. Etter å ha lest igjennom og notert stikkord knyttet til ulike deler av transkripsjonen, var det på tide å se nærmere på disse stikkordene, for å se hva som virkelig lå i informantenes utsagn. Enkelte av utsagnene ble plassert i de på forhånd definerte begrepskodene, mens andre ble plassert i koder som ble til underveis i analysen. Svarene ble dermed systematisert, og jeg fikk en oversikt over hva jeg satt igjen med fra de ulike intervjuene. Ulempen med på forhånd definerte koder, er at det kan være enklere å plassere utsagn og uttalelser i kodene, uten å reflektere over meningsinnholdet. Ved å lage kodene etter hvert som man analyserer, er man avhengig av å gå mer i dybden for å finne ut hva det er som egentlig blir sagt, og hva det er som menes med uttalelsene. De ulike kodene ble etter hvert plassert i kategorier som fungerte som tema. På bakgrunn av dette arbeidet, kan det derfor sies at jeg benyttet det Kvale & Brinkmann (2015, s. 226) betegner som åpen koding. Jeg definerte informantenes synspunkter og erfaringer på en slik måte at koder kunne utvikles til kategorier. Sammenligning av data ble foretatt for å finne likheter og forskjeller i informantenes uttalelser, og for å derigjennom finne data som passet til koder som var funnet på forhånd. Dersom dataene ikke passet til kodene, ble nye koder skapt. Analysen fortsatte fram til det Kvale & Brinkmann (2015, s. 227) omtaler som metningspunkt i datamaterialet. Det fantes ingen nye synspunkter, erfaringer eller utsagn som kunne føre til ny innsikt og forståelse hos meg, og ytterligere koding av datamaterialet var derfor ikke nødvendig. Etter arbeidet med analysen, satt jeg igjen med fire kategorier, der to var laget på forhånd, og der to ble til i arbeidet med datamaterialet: 1. Organisering, 2. Inkludering, 3. Klassefellesskapet og 4. Medbestemmelse.

3.8 Reliabilitet, validitet og metodekritikk

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ulike svar fra de forskjellige informantene, samt oppfølgingsspørsmål, gjør at et intervju med de samme spørsmålene utvikler seg ulikt fra gang til gang. Ut fra dette vil det ikke være noe garanti for at de sammenligningsgrunnlagene som jeg har kommet fram til, er like, ettersom det varierer hva hver enkelt informant legger vekt på. Å benytte en intervjuguide var noe som skapte trygghet i intervjuet. Jeg visste at de ulike informantene svarte på spørsmål som var noenlunde like for alle informantene, noe som ga grunnlag for sammenligning. Oppfølgingsspørsmål ble også stilt, for å i størst mulig grad sikre at informantene kom med synspunkter og erfaringer omkring de samme temaene. Ved bruk av slike spørsmål ble det mulig å komme nærmere et felles utgangspunkt for analysen.

Knyttet til transkripsjonen, vil de valgene og fortolkningene jeg som forsker tar i omformingen fra muntlig til skriftlig tekst, påvirke forskningens reliabilitet. Jeg foretok en ordrett transkripsjon av alle intervjuene. Selv om mine tolkninger kan være feilaktig vurdert, føler jeg at transkripsjonen som er foretatt i stor grad speiler informantens uttalelser på en fullverdig måte.

Bruken av ledende spørsmål og kategorisering av svar, blir ofte kritisert for å påvirke forskningens reliabilitet i negativ grad (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette kommer av at forskeren kan benytte slike spørsmål til å kontrollere hvilke svar man ønsker å få. I tillegg er det er jeg som forsker som analyserer datamaterialet og velger hvordan empiri skal plasseres i ulike kategorier. I utarbeidingen av intervjuguiden, samt underveis i intervjuet, var det viktig for meg å reflektere over at de spørsmålene jeg stilte ikke la noen føringer for informantens svar. Jeg ba om utdypning, eksempler og om å forklare det om igjen, noe som av Guðmundsdóttir (2011, s. 25) blir sett på som avgjørende for å unngå misforståelser. Gjennom en abduktiv og åpen tilnærming var jeg alltid på søken etter informantens meninger, og på hvordan jeg kunne representere disse fullt ut. Dette for å på best mulig måte finne fram til kategorier som var representative for, og som speilet, de uttalelsene informantene kom med. Selv om man bør være seg bevisst bruken av ledende spørsmål, poengterer Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) at disse spørsmålstypene også er en nødvendighet i kvalitative intervju. Ettersom jeg som forsker var ute etter svar og funn omkring et spesifikt tema, ble det nødvendig å stille spørsmål som kunne lede fram til funn som kunne belyse forskningsspørsmålet.

3.8.2 Validitet

Validitet handler i samfunnsvitenskapen om man undersøker det man har ment å undersøke, og betyr gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ved at jeg var bevisst mine tolkninger omkring informantens uttalelser og meninger, forsikret jeg meg om at det var deres virkelige intensjon som kom fram i svarene som ble presentert. Videre presenterer Kvale & Brinkmann (2015, s. 279-282) tre måter å sikre validiteten i en forskning på. Dette er å kontrollere, å stille spørsmål, samt å teoretisere. Ved at jeg gjennom hele forskningsprosessen undersøker og kontrollerer mulige feilkilder, er kritisk til de tolkningene jeg foretar, begrunner mine valg, samt er bevisst min rolle som forsker, vil forskningens validitet styrkes. Ettersom forskeren i et intervju ifølge Kleven & Hjordemaal (2018, s. 22) vil ha en særlig sentral rolle knyttet til datainnsamlingen, blir det viktig å være bevisst på hvordan utforming av spørsmålsguide, teoretiske avveininger og forkunnskaper påvirker de spørsmålene man ønsker å stille. I tillegg vil analysen og tolkningen av de svarene jeg har fått, påvirke resultatet jeg sitter igjen med.

Oppfølgingsspørsmål og bekreftelser fra informantene fungerte som kontroll for forskningens gyldighet, i tillegg til at de tolkningene og funnene jeg trakk ut av informantens uttalelser ble gjort på tryggere grunn. Dersom funn fra egen forskning støtter opp om funn fra annen forskning, vil dette ifølge Thagaard (2018, s. 129) styrke forskningens validitet. I tillegg til kontroll av sammenhengen mellom informantens uttalelser og mine fortolkninger, ble også dette knyttet opp mot teori og forskning for å skape koherens.

3.8.3 Generaliserbarhet

Kleven & Hjordemaal (2018, s. 144) påpeker at studier av mennesker gjør at man ikke uten videre kan belage seg på at resultatene man får kan generaliseres til andre personer i liknende situasjoner. Ettersom alle mennesker har ulike meninger og synspunkter, vil man ikke oppfatte en situasjon eller et fenomen likt. De svarene jeg fikk i mine intervju med spesialpedagogene, trenger derfor ikke å være representative for alle spesialpedagoger. Når Nilssen (2014, s. 141) i tillegg hevder at kvalitative studier er kontekststøttet, må mine funn forstås ut fra den konteksten de ble skapt innenfor. Spesialpedagogene jeg valgte å intervju, var lærere på ulike trinn, de hadde ulik erfaring, og arbeidet på ulike skoler med ulik praksis. Alt dette er med på å påvirke de svarene de gir. I tillegg til å fokusere på om forskningen gir mening ut fra sin kontekst, er også generalisering i kvalitative studier ifølge Thagaard (2018, s. 193) knyttet til tolkningen av resultatene. Ettersom jeg er interessert i å skape forståelse omkring det fenomenet jeg studerer, bør tolkningene ses i sammenheng med min problemstilling. I stedet for å fokusere på hvorvidt forskningen kan generaliseres eller ikke, vil målet være at de svarene og konklusjonene som denne studien kommer med, kan bidra til økt innsikt, læring og forståelse om det fenomenet jeg studerer.

3.8.4 Forskningsetiske reguleringer

Etter at jeg hadde funnet problemstilling og fokus for min studie, ble prosjektet meldt inn til NSD; Norsk senter for forskningsdata. Dette ble gjort for å sikre at personvernopplysningene til informantene ble sikret på en forsvarlig måte i mitt prosjekt. Da prosjektet ble godkjent, sendte jeg informasjonsbrev til ulike skoler som var aktuelle for mitt prosjekt og i målgruppen for de kriteriene jeg hadde fastsatt på forhånd. I informasjonsbrevet opplyste jeg om hva forskningsprosjektet gikk ut på, hva formålet med studien var, samt hva deltakelse innebar. Å utforme et informasjonsskriv er i tråd med aspektet *informert samtykke* som Kvale & Brinkmann (2015, s. 104-105) presenterer. Dette innebærer at deltakerne informeres om både mulige fordeler og mulig risiko, i tillegg til at man sikrer at de deltar frivillig. *Konfidensialitet* og *anonymitet* ble sikret gjennom at jeg opplyste om hvordan informasjonen jeg fikk fra informantene ble behandlet og lagret. Informantenes identiteten, samt de opplysninger de meddelte knyttet til seg selv, elever og skolen de arbeidet på, skal ikke kunne spores tilbake til de som ga den. Konfidensialitet er også viktig i transkripsjonsarbeidet. Samtidig må informantene kunne kjenne seg igjen i sine uttalelser i den ferdige rapporten. Ettersom transkripsjon er en omforming fra muntlig til skriftlig tekst, ble det viktig at jeg så godt som mulig ivaretok informantenes uttalelser og mening med det som ble sagt. Informantene skal oppleve en trygghet knyttet til det å delta i prosjektet, og det å vurdere *mulige konsekvenser* for deltakerne i forskningen, er et etisk aspekt som forskeren må være seg bevisst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Det ble avgjørende for meg å reflektere over den informasjonen som informantene ga meg, da intervju ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 107) kjennetegnes av åpenhet. Jeg benyttet meg kun av de opplysningene og uttalelsene som var relevante for mitt prosjekt, og disse ble benyttet til å forsøke å besvare den problemstillingen jeg hadde for forskningsprosjektet.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere min analyse av datamaterialet som gir grunnlag for, samt tydeliggjør, mine funn. Kapittelet er bygd opp i de fire kategoriene som jeg har kommet fram til å være mest relevant for oppgaven etter å ha systematisert datamaterialet. Under hver kategori finnes underoverskrifter og direkte utsagn fra spesialpedagogene som tydeliggjør poenget i kategorien, og jeg kommenterer det jeg mener er viktig å ta tak i for å fremheve mine funn i utsagnene. Ved sitat fra de ulike spesialpedagogene, vil jeg benytte et kodesystem, der «L» står for liten skole, «M» for mellomstor skole, og «S» for stor skole. Dette for å tydeliggjøre hvem av informantene som sier hva. All omtale av elever og skoler som kan spores tilbake til de det gjelder, er anonymisert.

Gjennom intervjuet som ble gjennomført med spesialpedagogene på de ulike skolene, kom det fram at inkludering var noe de alle tenkte mye på knyttet til spesialundervisningen. Utfordringen var knyttet til at idealet om en inkluderende opplæring ofte var vanskelig å realisere i den praktiske gjennomføringen. Årsaken til dette var spesialpedagogenes store fokus på faglig fremgang og på å gjøre det som var til det beste for hver enkelt elev. Det faglige fikk derfor ofte forrang for det sosiale i skolehverdagen.

4.1 Organisering

4.1.1 Fysisk tilrettelegging

De første spørsmålene i intervjuet gikk på organisering av spesialundervisningen og den fysiske tilretteleggingen på skolene knyttet til denne typen undervisning. Her kom det fram at alle skolene var utstyrt med et klasserom og tilhørende grupperom. Det var derfor praktisk å ta med enkeltelever eller grupper av elever på disse grupperommene for egen undervisning. Den mellomstore skolen hadde et grupperom i tilknytning til klasserommet, noe som gjorde at det var mulig å høre og se hverandre dersom døra mellom de to rommene stod åpen. I tillegg var det kort vei til grupperommet dersom det oppstod behov for å sitte alene underveis i undervisningen. På den lille skolen hadde de i tillegg til flere grupperom, benker og egne sittegrupper bak i klasserommet der det var mulig å ta med elever for en felles gjennomgang eller eget arbeid.

4.1.2 Utgangspunkt i den enkeltes IOP

Når det gjaldt organisering av spesialundervisningen, var dette noe som spesialpedagogene uttrykte at varierte ut fra hver enkelt elev, der utgangspunktet var elevenes IOP. Å variere organiseringen med undervisning både inne i klasserommet og alene på grupperom var noe spesialpedagogene var bevisste. Likevel var det faglige fokuset noe som gjorde seg gjeldende i spesialpedagogenes uttalelser, et fokus som gjorde at det sosiale måtte vike for det faglige i enkelte tilfeller. Dette var tilfellet dersom elevene ikke hadde utgangspunkt for å mestre innenfor rammene av den ordinære opplæringen, noe som igjen førte til at en vektlegging av elevenes vanskeområder ble nødvendig.

S: «Organiseringen varierer. Jeg vil si at vi er inne i klasserommet like mye som vi er ute på et grupperom. Ofte starter vi med å være alene på et grupperom og gjennomgå en teoretisk bit der, før vi går tilbake til klasserommet og deltar med de andre. Likevel vil mye av undervisningen foregå utenfor klasserommet, der fokuset er på det som er viktig å øve på i forbindelse med den enkeltes IOP».

M: «Hos elever med læreplanmål som er tilnærmet lik jevnaldrende, er vi stort sett alltid inne i klasserommet. Da gjelder det kun å være tilstede, støtte og ta i bruk en god del konkrete i arbeidet. Hos elever med en del avvikende læreplanmål blir de ofte tatt ut. Det kan være en og en eller i grupper».

L: «Organiseringen varierer, da variasjon er nødvendig. Vi fokuserer på ressurser og elevens problematikk og behov».

Utgangspunkt i hver enkelt elevs IOP var også noe som gikk igjen da det ble stilt spørsmål om hva det ble lagt vekt på i organiseringen og planleggingen av spesialundervisningen. Hos alle spesialpedagogene var fokuset på de elevene som mottok spesialundervisning, og hva som var til det beste for hver enkelt. Både enkeltelevens forutsetninger og behov, samt elevens interesser og eget ønske var gjeldende for hvorvidt undervisningen ble gitt i klasserommet eller i annet undervisningsrom. Selv om fokuset i planleggingen var på hver enkelt elev, ble det alltid vurdert hva klassen skulle gjøre, og om dette arbeidet var noe eleven kunne være med på.

M: «IOP er utgangspunktet hver gang vi organiserer og planlegger. Her tas det utgangspunkt i mål, og så legges det opp opplegg, aktiviteter og oppgaver ut fra dette. I tillegg ser vi også på hva klassen skal gjøre. Hva foregår i klasserommet? Kan vi være til stede? Hvordan eleven/elevene best arbeider vil også tillagt vekt, da det er viktig å velge metoder som vi vet fungerer. Dersom det arbeides med temaer som jeg vet interesserer eleven, er det viktig at eleven får være med på dette sammen med de andre elevene, slik at eleven får mulighet til å vise seg fram og blomstre».

Begrunnelsen for en organisering der elevene ble tatt med ut, ble forankret i den enkelte elevs behov og faglig læring. Spesialpedagogene fokuserte mye på at elevene skulle få et tilfredsstillende opplæringstilbud, noe som hos enkelte elever ble sikret gjennom alenetimer med spesialpedagogen. I tillegg var praktiske hensyn som ressurser og rammer noe som satte muligheter og begrensninger for en elevs spesialundervisning og hvordan denne ble organisert og gjennomført.

M: «Hos mange er det store behov for samtale og muntlig kommunikasjon, noe som kan være vanskelig i hel klasse bestandig. Tiden blir mer utnyttet av å ta de med ut, fordi du føler du får en større oversikt over hvordan de ligger an.»

S: «I skolehverdagen og som lærer så har man noen rammer man må forholde seg til. Disse rammene er det vanskelig å gjøre noe med. [...] Og så kan jo hige etter de faglige målene og fremgang overskygge».

L: «Organiseringen varierer alt etter elev/elever, lærertetthet og/eller behov. Vi har for eksempel individuell tilrettelegging i full gruppe, en-til-en i grupperom eller i små grupper».

Manglende inkludering som følger av et faglig fokus ble likevel forsøkt kompensert for ved å ta med andre elever ut av klasserommet, sammen med de elevene som mottok spesialundervisning. Dette ble gjort for at følelsen av å være alene ikke skulle bli like sterk. I tillegg var det et fokus på hvordan det var mulig å kombinere undervisningen for flere elever, for å gjennom en slik organisering legge bedre til rette for det sosiale.

S: «Vi ruller ofte på hvem vi tar med ut. Ved å veksle på hvem som blir tatt med ut, tror jeg det vil være mer naturlig å se at elever forlater klasserommet».

M: «Noen ganger hender det at elever uten spesped blir med ut sammen med de elevene som har krav på spesped».

L: «Vi ser mye på hvilke planer andre elever med enkeltvedtak har, og hvordan det er mulig å kombinere disse».

4.1.3 Utfordringer i arbeidet med spesialundervisning

Spesialpedagogene hadde ulike utfordringer knyttet til arbeidet med spesialundervisningen. Tid til hver enkelt elev og individuell fordypning over tid var utfordringer som ble fremhevet.

L: «Det å få tid til den enkelte er vanskelig. Det skulle vært bedre. Tid til fordypning individuelt og i gruppe over tid. Kombinasjonen pedagog med ansvar for et fag samtidig som man skal ha ansvar for det spesialpedagogiske opplegget er krevende».

M: «Det kan være utfordrende om det er flere i samme gruppe fordi det er så ulikt nivå, og man ønsker veldig å hjelpe alle samtidig».

I tillegg til fokus på hver enkelt elev, ble det vektlagt at elevene skulle få oppleve helhet og sammenheng i opplæringa.

S: «Jeg synes det er viktig med helhet og sammenheng. Elevene må forstå hva vi driver med, og føle at det er en sammenheng over det hele. Utbytte er jo et nøkkelbegrep. Det vi arbeider med må stå i stil til elevenes vansker. [...] Og så tror jeg at det er viktig at elevene ser og opplever at ting går framover. At det hjelper å øve, og at dette bidrar til bedring og læring».

Likevel opplevde spesialpedagogen på den store skolen et motsetningsforhold mellom hennes mål om å skape et helhetlig opplæringstilbud, og praktiseringen og gjennomføringen i skolehverdagen. Med en stram timeplan, var det ikke rom for å gå utenfor tidspunktene som var satt av. Dette førte til at hun ofte satt igjen med en følelse av at det ble lite sammenheng i den undervisningen som ble gitt elevene. Spesielt var dette tilfellet dersom de skulle haste seg gjennom det eleven hadde krav på i spesialundervisningen, for så å rekke tilbake til klasserommet for å være med på det som foregikk der.

S: «Jeg har en veldig teknisk timeplan. Det er klokka som styrer alt. Dette fører til at gjennomføringen står i motsetning til det idealet og målsetningen jeg har om helhet og sammenheng. I min rolle som spesialpedagog er det helt håpløst å skulle greie å gi et helhetlig opplæringstilbud til alle som mottar

spesialundervisning. Plutselig er timen over, og enkelte ganger avbrytes økta for å gå tilbake til klasserommet for å være sammen med medelevene».

4.1.4 Samarbeid

Samarbeid med andre lærere knyttet til organisering, planlegging og gjennomføring av spesialundervisning var noe som spesialpedagogen på den lille skolen så på som vesentlig for å skape et helhetlig opplæringstilbud. Gjennom samkjøring og koordinering med de andre lærerne, ble det lettere å planlegge og legge til rette for en spesialundervisning som stod i stil med den ordinære opplæringa.

L: «Jeg føler det er en stor interesse og vilje for å samkjøre og koordinere undervisningen. Dette gjelder både når vi skal planlegge undervisningen, men også når denne skal gjennomføres».

Selv om fokuset på et helhetlig opplæringstilbud var til stede hos alle spesialpedagogene, ble det presisert at spesialundervisningen tok utgangspunkt i elevens IOP, og at det var dette som var målet for den opplæringa som det ble lagt til rette for. Dette fokuset måtte derfor vike for innholdet i den ordinære opplæringa i enkelte tilfeller. Dette førte igjen til at dialog med kontaktlærer om innhold i den ordinære undervisningen bare i enkelte tilfeller ble gjennomført. Selv om samarbeid ble sett på som viktig, ble det presisert at dette krevde planlegging, noe som ofte var vanskelig å få til i en hektisk skolehverdag. I den daglige praktiseringen ble det derfor naturlig for to av spesialpedagogene å kjøre sitt eget løp. Likevel ble det påpekt at de hadde et fokus på innhold og aktiviteter i den ordinære opplæringa, der de daglig vurderte om deltakelse inne i klasserommet var mulig.

M: «Samarbeidet er veldig varierende. Det er slik at noen faglærere vil ha alt ansvaret alene, og ønsker all kontroll. Det er nok fordi de vet de hva som blir gjort og ikke gjort, og de har en form for oversikt over det hele. Men hos andre faglærere kan det være helt annerledes. Noen overlater mer ansvar til spesialpedagogene, ettersom det er de som har kunnskap og kompetanse på feltet».

S: «Kontaktlærerne har ikke kapasitet til å vurdere og gi informasjon til meg om hva som skal foregå i den ordinære opplæringa til enhver tid. Det er ikke mulig i en travel skolehverdag. Men vi er jo med på mye av det som foregår inne i klasserommet [...] Når vi er ute av klasserommet er fokuset på det som er viktig å øve på i forbindelse med den enkeltes IOP. I noen økter tar jeg for eksempel elevene med ut for litt øving, og så kommer vi tilbake til klasserommet for å delta litt på det som foregår der på slutten av timen».

4.1.5 Inkluderende organisering

På spørsmål om hvordan organiseringen kunne vært gjort annerledes med tanke på inkludering, var svarene ulike. Likevel hadde spesialpedagogene mye av de samme ønskene knyttet til en inkluderende spesialundervisning, der deltakelse og samhandling ble trukket fram som viktige moment. Det at spesialundervisningen i større grad kunne vært organisert i grupper, der flere elever enn bare de som har rett på

spesialundervisning ble tatt med ut, var noe som gikk igjen i spesialpedagogenes uttalelser. I tillegg var det et ønske om at alle elevene skulle rullere på å bli tatt med ut i grupper. Dette var et ønske både for å kunne tilpasse bedre til flere elever, men også for at det ikke skulle oppleves som annerledes å bli tatt med ut. Samtidig ble det uttrykt at det hadde vært fint om spesialundervisningen hadde vært en del av den ordinære klasseorganiseringen. En slik organisering kan være med på å bidra til å minske forskjellene mellom de som mottar spesialundervisning og de som ikke gjør det.

S: «Dersom jeg skulle tatt utgangspunkt i hva som virkelig hadde vært optimalt, hadde vi organisert slik at vi har hatt grupper. Da hadde alle elever rullert. For å ivareta inkludering på en bedre måte, skulle også spesialundervisningen vært en del av hele klasseorganiseringen. Da hadde vi hatt ressurser som har vært til stede hele tiden. Slik sett er det jo ikke optimalt slik vi har det i dag».

L: «Vårt hovedfokus er vel på inkludering. Men vi kunne kanskje ha vært flinkere til å sette sammen grupper rundt eleven med spesped og arbeidet systematisk over tid».

Selv om spesialpedagogene følte de var flinke til å være bevisste på hvordan organiseringen kunne legges til rette for å ivareta prinsippet om inkludering, var spesialpedagogen på den mellomstore skolen tydelig på at langt flere elever enn det som var tilfellet i dagens situasjon kunne vært inne i klasserommet. Årsaken til at organiseringen ble som den ble, hevdet hun handlet både om fokuset på det faglige, men også om samarbeidet med andre lærere:

M: «Mange kunne i mye større grad vært inne i klasserommet. Men det krever veldig mye lærersamarbeid for å få til å matche timer og opplegg slik at det er mulig å være inne i klasserommet. Vi undersøker alltid om det er hensiktsmessig å være inne. Men vi kunne ha planlagt mer sammen slik at det i større grad hadde vært mulig å få gode opplegg for klassemiljøet og inkluderingen, og at det samtidig er hensiktsmessig for en spespedelev og hans/hennes læringsmål».

Ettersom fagene norsk, matematikk og engelsk var de fagene det var mest vanlig å ta elevene ut av klasserommet og gi egen undervisning i form av spesialundervisning, var også dette et aspekt som kunne hindre inkludering. Dette kom av det store fokuset på faglig læring i disse tre basisfagene. I de muntlige fagene forekom det oftere at elevene var inne i klasserommet, men med hjelp og støtte fra en voksenperson. Når det kom til hvilke oppgavetyper som ble gitt når spesialundervisningen foregikk inne i klasserommet kontra utenfor klasserommet, var dette noe som varierte på de ulike skolene. Mens det på den store og den lille skolen var fokus på elevenes vanskeområder, problematikk og behov, var innlæring av nytt stoff, kommunikasjon og arbeid med konkreter i fokus når elevene ble tatt ut av klassen for å arbeide på den mellomstore skolen.

S: «Vi fokuserer på det elevene trenger å øve seg på. Vi kan ofte være ute i korte stunder for å øve spesifikt på dette, for så å dra tilbake til klasserommet igjen. Jeg tar alltid utgangspunkt i vansker og vekstpunkter til hver enkelt elev».

M: «Ved innlæring av noe nytt blir eleven tatt ut av klasserommet. Dette for å forsikre meg om at eleven forstår det som gjennomgås. Det vil også være mulighet for å stille spørsmål og skape en dialog omkring temaet. Dersom du sitter inne i klasserommet og får den samme innlæringen som de andre, blir det veldig tydelig hva du ikke kan og hva du ikke forstår. Dette går ut over eleven og

selvfølelsen. Det er også lite hensiktsmessig å være til stede [...] Ved behov for kommunikasjon der resten av klassen har oppgaver som krever stille arbeid er det en fordel å være alene. Det samme gjelder når vi har praktiske øvelser som kun enkelteleven har. Så vi ikke forstyrre de andre».

L: «Når undervisningen foregår utenfor klasserommet har vi fokus på spesifikk trening i forhold til elevens problematikk, forutsetninger og behov. Inne i klassen arbeides det med samme tematikk som det som foregår inne i klasserommet, men med tilrettelegging og differensiering i forhold til elevens forutsetninger».

4.2 Inkludering

På spørsmål om hva som var den største utfordringen knyttet til det å gjennomføre spesialundervisningen inne i klasserommet, uttrykte spesialpedagogen på den lille skolen at det var vanskelig å skulle tilpasse slik at de elevene som mottok spesialundervisning var i stand til å henge med på det samme lærestoffet, uten at elevene følte seg annerledes. En tilpasning uten alt for mye endringer ble sett på som nødvendig for å unngå å skape en følelse av å skille seg ut, men var utfordrende med tanke på å sikre elevene faglig læring og mestring.

L: «Den største utfordringen er at det kan være vanskelig å «treffe» eleven slik at vedkommende ikke føler seg annerledes. Ofte kreves det tilpasninger som gjør at oppgaver og opplegg som gis blir forskjellige til ulike elever. Jeg er redd dette kan bidra til en følelse av annerledeshet for de elevene det gjelder.»

Mens spesialpedagogen på den mellomstore skolen følte at hun og eleven forstyrret de andre elevene ved arbeid inne i klasserommet, belyste spesialpedagogen på den store skolen problematikken omkring det at voksenpersonene selv ofte kunne stå i veien for elevenes inkludering i klassefellesskapet.

M: «Jeg føler det er vanskelig å skulle gjennomføre noe som ikke forstyrrer. Det er jo en utfordring at det vi gjør kan virke forstyrrende for de andre elevene i klasserommet. Det er også mye rundt som kan virke forstyrrende og påvirke oss i arbeidet.»

S: «Jeg ser jo det, at de elevene som har assistenter tett på, at disse kan være som klistermerke på elevene. Det er de voksne som har skyld i dette. Jeg tror det er viktig å gi barna selvstendig opplæring, slik at de ikke blir så avhengig av at andre gjør ting for dem til enhver tid. En balansegang blir viktig. Man skal gi noe, men ikke alt, og ikke hele tiden».

4.2.1 Faglig og sosial utvikling

Balansen mellom sosial inkludering og faglig utvikling ble sett på som utfordrende for alle spesialpedagogene jeg intervjuet. Det ble gitt eksempler på hva som ble gjort for å legge til rette for inkludering, men samtidig ble det påpekt at disse organiseringsmåtene og

tilretteleggingene ikke alltid førte til faglig utvikling for alle. Dette kom av at mange av elevene hadde behov for individuell tilrettelegging, noe som vanskelig lot seg balansere med inkluderingsaspektet.

L: «For å sikre inkludering er det viktig med felles opplevelser, samarbeidspartnere, enten to-og-to eller små grupper, og stasjonsundervisning. Men for at den faglige utviklingen også skal sikres, må det legges til rette for individuell tilrettelegging, veiledning og samtaler».

Også spesialpedagogen på den mellomstore skolen syntes det var vanskelig å gi full faglig utvikling og læring inne i klasserommet. Å få oversikt over hva elevene forstod og mestret var noe spesialpedagogen følte at var enklere å få til i alenetimene. Det var også lettere å fange opp misforståelser i elevenes kunnskaper og forståelse dersom undervisningen ble gitt utenfor klasserommet. Den nære dialogen førte dermed til at spesialpedagogen hadde større oversikt over elevenes faglige utvikling og ståsted.

M: «Jeg føler ikke jeg får til den gode kommunikasjonen og de gode forklaringene på samme måte som når vi sitter alene på et grupperom. Jeg kommer tettere på eleven og får en nærere dialog.»

Spesialpedagogen på den store skolen opplevde et motsetningsforhold mellom hennes ønske om å skape en helhetlig og sammenhengende opplæring og det å skulle legge til rette for både faglig og sosial læring. Det faglige presset og alle målene som skal nås, var noe som ble sett på som utfordrende i skolehverdagen. Ettersom inkludering alltid var noe spesialpedagogen hadde i bakhodet, ble det viktig å organisere undervisningen slik at denne også kunne gjennomføres inne i klasserommet. En slik organisering kunne imidlertid gå på bekostning av det helhetlige opplæringstilbudet og det faglige fokuset som elevene skulle få gjennom sin rett på spesialundervisning. Det oppstod derfor et dilemma mellom å øve og terpe på de faglige målene knyttet til utvikling og læring for den enkelte på den ene siden, og klassefelleskapet i den ordinære opplæringa på den andre.

S: «Den største utfordringen er uten tvil det å skulle skape helhet og sammenheng i opplæringen. I tillegg kommer rammer som en ekstra utfordring. Man har et visst antall timer der man har utrolig mange mål som skal nås og ting som skal gjennomgås. Å alltid være begrenset og styrt av klokka, tida og rammene ellers, er noe jeg synes er vanskelig. Utfordringen er å få det til å skli, slik at det er sammenheng for både voksne og barn. Elevene skal kunne forstå hvorfor vi jobber med det vi gjør, og hva gevinsten og målet er. Alle elever skal ha et klart definert mål, men samtidig være fleksibel for ting som foregår inne i klasserommet».

Selv om det ble sett på som utfordrende å inkludere elever med spesialundervisning i den ordinære klassen, arbeidet spesialpedagogene på de ulike skolene mye med dette. Samarbeidsoppgaver og fokus på læring sammen med andre ble sett på som viktig for utviklingen av elevenes faglige kunnskaper. I tillegg var det å ha en spesialpedagog tett på elevene ved arbeid inne i klasserommet sett på vesentlig for å kunne legge til rette for sosial og faglig læring.

M: «Vi kunne jo gjort ting annerledes og likevel sikret faglig utbytte for elevene. Det å delta i grupper og samtaler er fine metoder for å få alle til å delta. Vi kunne også hatt flere oppgaver sammen med læringspartnere på et så likt nivå som er mulig å få til».

S: «Ved arbeid inne i klasserommet er jeg tett på elevene. Jobben min som spesialpedagog er å støtte. Jeg skal på en måte holde ting oppe. Man kan se på det som at jeg er det fjerde beinet på stolen. Uten meg ville ting vært ustabil og vaklete. Ved at jeg er der som støtte kan undervisningen gis inne i klasserommet mye av tiden».

4.3 Klassefelleskap

Spesialpedagogene jeg intervjuet hadde et stort fokus på klassefelleskapet, og hvordan man skulle arbeide med dette for å skape en følelse av tilhørighet for alle elever. Spesialpedagogene hevdet at klassemiljøet var svært godt, og at det var åpenhet for forskjellighet, rom for å gjøre feil, samt aksept for at alle har ulike styrker og svakheter. Fokuset var på gode holdninger og det å respektere hverandre. Gjennom å arbeide med holdninger knyttet til det å bli tatt med ut av klasserommet, kunne det skapes aksept og normalitet rundt det å motta sin undervisning utenfor den ordinære klassen. Samtidig ble det påpekt at følelsen av å være annerledes ofte kun var noe elevene selv følte på. Medelever som hadde elever i klassen som fikk tilpasninger eller hjelpemidler som bidro til at man kunne føle seg annerledes, enset knapt at disse elevene gjorde ting annerledes enn dem selv. Det ble uttrykt at barn har stor forståelse for forskjellighet, og at medelevene sjelden brydde seg om at andre fikk tilpasninger som skilte seg fra deres behov.

S: «Jeg vil si det er stor rom for forskjellighet. Jeg opplever at barn er rausere overfor andre. Det er greit å skille seg ut, og greit å være annerledes, men det er ikke noe gøy å være den som er annerledes. Åpenhet og holdning er viktig, noe det jobbes med og noe som er på plass på skolen. Det er viktig å ha med seg kompetansen om at alle er forskjellig og har ulike styrker og svakheter videre i livet. Jeg føler det er en del av opplæringa å kunne akseptere at alle er forskjellige».

M: «Når det kommer til klassemiljø har vi alltid filmer med tema som går på respekt for hverandre. Vi har også ukentlige samtaler om hvordan vi har det i klassen. Hva som fungerer, og hva som ikke fungerer. Og under slike samtaler så kommer elevene ofte opp med ting som har skjedd med de selv eller andre. Da får vi mulighet til å snakke om det. Hvordan vi kunne løst situasjonen annerledes og sånn. Jeg tror elevene lærer mye om både andre og seg selv på denne måten.»

L: «Det er viktig å være åpen for at ulikheter er bra, i vår gruppe skal vi kunne ta feil, gjøre dumme ting så lenge vi retter det opp. I tillegg er det viktig å fokusere på at alle har noe vi trenger å øve på».

4.4 Medbestemmelse

På alle tre skolene var spesialpedagogene opptatt av at elevenes stemme skulle bli hørt. De brukte mye tid på at elevene skulle få bidra i planleggingen av undervisningen, og langt på vei var spesialpedagogene opptatt av at elevene selv skulle få være med på å bestemme både organisering og innhold i undervisningen som ble gitt. Dette var viktig for elevenes motivasjon, men også for deres opplevelse av å kunne påvirke skolehverdagen. Likevel ble det påpekt at innhold ofte vanskelig lot seg bestemme av elevene selv, da innholdet i spesialundervisningen var styrt etter den enkelte elevs IOP. Det var derfor ikke mulig å fravike fra dette innholdet, ettersom det var en nødvendighet knyttet til elevenes opplæring. Gjennom å bevisstgjøre elevene på deres styrker og svakheter, og på hva de var i stand til å mestre og på hva som krevdes for å komme seg dit, var det mulig for elevene selv å forstå nytteverdien av spesialundervisningen som ble gitt. På denne måten kunne man få elevene på sporet av å påvirke innhold og arbeidsform i en retning som førte til læring. Å realitetsorientere elevene var likevel ofte nødvendig, slik at de ønskene elevene kom med, var realistiske og i samsvar med deres forutsetninger. I tillegg kom det fram av spesialpedagogen på den lille skolen at medbestemmelse var mangelfullt på de lavere klassetrinnene. Dette kom av at elevenes alder og forutsetninger la begrensninger for hva de kunne bestemme når det gjaldt egen opplæring.

L: «Jo eldre eleven er, er eleven med i noe planlegging. På småtrinn, og kanskje delvis på mellomtrinn blir det mindre medvirkning, ser vi».

M: «Elevene jeg har kommer gjerne med innspill om hvordan de vil at undervisningen skal foregå, og jeg bruker mye tid på at de får være med å planlegge. De velger ofte tema i tekster vi leser og arbeider med. [...] De kommer med ønske om arbeidsmetoder som de liker.»

S: «Jeg synes det er viktig at man snakker om elever omkring styrker og svakheter. Enkelte ting er man god på, mens andre ting er man ikke like god på. Det er bare slik det er. Det finnes ingen som er god til alt. Selv om det er viktig at elevene får være med på å bestemme, er det også viktig å realitetsorientere dem. [...] Arbeidsform er noe som de får mulighet til å påvirke. Innhold derimot, er noe de får styre alt for lite. Dette kommer av at innholdet styres av deres IOP».

I tillegg til elevmedvirkning, var spesialpedagogene opptatt av samarbeid med foreldre og foresatte. Det store fokuset på skole-hjem-samarbeid var viktig slik at spesialpedagogene på best mulig måte skulle kunne tilpasse og legge til rette for at de elevene som mottok spesialundervisning skulle få en så optimal opplæring som mulig. Den jevnlige kontakten bidro til at det alltid var mulig å gjøre tilpasninger og endringer underveis, etter hvert som man oppdaget hva som fungerte og ikke. I alt av arbeid som ble gjort, kom det fram at det var elevens beste som var utgangspunktet. Dette gjaldt både i planleggingen og gjennomføringen av det daglige arbeidet, samt i samarbeidet med foreldrene.

S: «Samarbeidet mellom foreldre og lærere skjer gjennom møter og ukentlig dialog».

M: «Skolen har jevnlig kontakt med foreldre for å oppdatere om status, og samarbeider spesielt om mengden lekser. Selv har jeg samtaler rundt IOP og hvordan vi ligger an etter et halvår. Da kommer foreldre inn med innspill om hva de selv føler har fungert bra og er fornøyd med, og hva som bør endres på i arbeidet fremover.»

L: «Samarbeidet med foreldre og elever foregår gjennom samtaler og møter. Gjennom dette arbeidet kartlegger vi ønsker og behov».

5. Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte de funnene jeg har kommet fram til i lys av teori. Analysene av intervjuene med spesialpedagogene viste at de delte mange av de samme synspunktene og erfaringene knyttet til organiseringen av spesialundervisningen og hvordan deres praktisering hadde betydning for en inkluderende spesialundervisning. Å variere organiseringen av spesialundervisningen, samt å fokusere på tilrettelegging inne i klasserommet, ble sett på som nødvendig for å kunne legge til rette for en inkluderende opplæring. Likevel opplevde de at rammer i skolehverdagen, manglende samarbeid med andre lærere, samt det store fokuset på faglig læring kunne fungere som hinder i det å skulle gi en spesialundervisning innenfor rammene av den ordinære opplæringa.

5.1 Organisering

5.1.1 Utbytte og deltakelse gjennom undervisning i grupper

For å kunne reflektere over både på hvilken måte, samt om, en elevs sosiale tilhørighet i en klasse blir ivaretatt, blir det nødvendig å se på hvordan spesialundervisningen er organisert og tilrettelagt for å på best mulig måte ivareta den sosiale tilhørigheten. I intervju med spesialpedagogene på to av skolene, kom det fram at spesialundervisningen ofte ble organisert utenfor klasserommet. Dette ble gjort for å sikre faglig utvikling. Ettersom det er lovfestet gjennom Opplæringsloven §8-2 (Opplæringsloven, 1998, §8-2) at alle elever har rett på å tilhøre en klasse eller gruppe slik at deres behov for sosial tilhørighet blir ivaretatt, blir det viktig at undervisningen som hovedregel ikke gis utenfor klassefellesskapet. Spesialpedagogene var likevel bevisst på hvordan organiseringen kunne hindre inkludering, og en løsning som de benyttet var det å ta med flere elever ut av klasserommet sammen med de elevene som mottok spesialundervisning. Slik ble manglende inkludering i den ordinære opplæringa kompensert for. På den store skolen praktiserte de i tillegg en organiseringsform der de rullerte på hvilke elever som mottok deler av undervisningen i andre sammensetninger enn i full klasse. Dette gjaldt for alle elevene, både de som hadde rett på spesialundervisning og de som ikke hadde rett på spesialundervisning. Ved å variere organiseringen på denne måten, ble det skapt en normalitet rundt det å deles i grupper og få noe av sin undervisning utenfor klasserommet. Selv om en organiseringsform der flere elever ble tatt med ut, fungerte, var det viktig for spesialpedagogene å variere sammensetningen av gruppene. Dette er i tråd med Opplæringsloven (1998, §8-2), der det kommer fram at organiseringen av opplæringa ikke skal foregå etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet.

Valget om en organisering av elever i grupper kan ses i lys av McManis (2017) sitt inkluderingsbegrep. Her blir det fremhevet at deltakelse er viktig i et inkluderingsperspektiv, noe som gjør at en organiseringsform der flere elever blir tatt med ut, kan bidra til en opplevelse av utbytte og deltakelse sammen med andre. Ved siden av å bidra til større deltakelse og sosial omgang for elevene som mottar spesialundervisning, vil også en slik type organisering kunne bidra til faglig utvikling. Dette er tilfellet når Moen (2013, s. 258) hevder at en mer kompetent andre kan hjelpe eleven mot sitt mulig utviklingsnivå. På en slik måte kan medelevene, og ikke alltid spesialpedagogen, kunne fungere positivt i arbeidet med det faglige. Spesialpedagogen på den mellomstore skolen uttrykte at det var en utfordring å skulle greie å hjelpe alle på

samme gruppe dersom nivået var ulikt. En organisering der medelever som ikke har rett på spesialundervisning også blir tatt med ut, vil derfor kunne fungere som hjelp i elevenes læring og utvikling.

På den lille skolen gjorde fokuset på felles opplevelser, samarbeidspartnere og stasjonsundervisning at hjelp og støtte fra medelever var mulig inne i klasserommet. En forutsetning for at faglig læring skal skje, er imidlertid at ferdighetene til elevene som skal hjelpe, ikke er for høye sammenlignet med eleven som får hjelp. Årsaken til dette er at ulikt nivå i kunnskaper og ferdigheter ikke vil bidra til utvikling og læring. Det ulike nivået på elevene som blir tatt med ut i grupper på den mellomstore skolen kan derfor slik sett både være til hjelp, men også en hindring i den faglige læringen.

5.1.2 Variasjon i organiseringen av spesialundervisningen for å sikre inkludering

Å fokusere på å variere organiseringen av spesialundervisningen, var noe som kom tydelig fram i intervjuet med spesialpedagogen på den store skolen. Hun hevdet at spesialundervisningen like ofte ble tilrettelagt inne i klasserommet som den ble organisert som alenetimer med en spesialpedagog. Spesialpedagogens organisering samsvarer med undersøkelser gjort av Knudsmoen et. al. (2011, s. 81-82). Her kommer det fram at det praktiseres ulike måter å organisere spesialundervisningen på, fra samlet klasse med lærer, i grupper, eller som enetimer. Også på den lille skolen var de opptatt av å variere organiseringen av spesialundervisning, der spesialpedagogen uttalte at de både hadde individuell tilrettelegging i full klasse, inndeling i små grupper, og en-til-en-undervisning på grupperom. Det store fokuset på å variere organiseringen av spesialundervisningen kom av at spesialpedagogene ønsket å ivareta det sosiale læringsmiljøet. En slik variasjon i organiseringen er dermed med på å legge et viktig grunnlag for følelsen av tilhørighet og samhold, ettersom det er mulig for en elev med spesialundervisning å være i interaksjon med medelevene. Arbeidet til spesialpedagogene er i tråd med Knudsmoen et al. (2011, s. 81-82) sine undersøkelser, der det fremgår at en vektlegging av fellesskapet er viktig i organiseringen og planleggingen av spesialundervisningen. I tillegg uttrykte spesialpedagogen på den lille skolen at inkludering var hovedfokuset i arbeidet med spesialundervisning, og at målet var å skape fellesopplevelser. Ettersom Nordahl (2018) hevder at det er skolens oppgave å ivareta og sikre en elevs faglige og sosiale utvikling, blir en slik vektlegging av fellesopplevelser viktig. Gjennom et slikt fokus vil man i større grad kunne sikre inkludering for elevene, ettersom man alltid tenker over hvordan man kan organisere og tilrettelegge for å på best mulig måte legge til rette for både faglig utvikling og deltakelse sammen med medelever. En vektlegging av både faglig og sosial utvikling var viktig for spesialpedagogene, og de følte de greide å balansere spesialundervisning inne i klasserommet med spesialundervisning utenfor klasserommet på en god og hensiktsmessig måte. Dette er i tråd med undersøkelser gjort av Grøgaard, et.al (2004, s. 16), ettersom også lærerne i denne forskningen uttrykte at de vektla en bevissthet rundt dette. Ved å alltid ha et fokus på det å tilfredsstille både det faglige og sosiale, vil man skape en naturlig variasjon i organiseringen av spesialundervisningen. Enkelte ganger vil det faglige komme i fokus, og spesialundervisningen blir gitt alene. Andre ganger tillegges det sosiale mest vekt, og undervisningen blir gitt inne i klasserommet. Målet bør være å forsøke å forene det faglige og sosiale aspektet så ofte som mulig.

Selv om organiseringen av spesialundervisningen varierte som følger av et fokus på det sosiale, ble mesteparten av spesialundervisningen på de tre skolene gitt utenfor klasserommet. Undervisning i enetimer var en organiseringsform som forekom hyppigst i de fagene elevene hadde rett på spesialundervisning i. Dette er i tråd med funn gjort av Grøgaard et. al (2004, s. 56), ettersom det her fremlegges at den vanligste organiseringsformen for spesialundervisning er inndeling i grupper utenfor klassen. Det er dermed et motsetningsforhold mellom spesialpedagogenes ønske om å balansere mellom integrerte og segregerte tilbud, og mye av praktiseringen som blir gjennomført; et motsetningsforhold som også kom til uttrykk hos spesialpedagogene jeg intervjuet.

5.1.3 Tilrettelegging av spesialundervisning inne i klasserommet

For spesialpedagogen på den lille skolen var det viktig at de elevene som mottok spesialundervisning fikk mye av sin undervisning i den ordinære klassen. Spesialpedagogen var kritisk til at det skulle være for mye fokus på individuelt arbeid, og følte at dette kunne bidra til ensomhet og ekskludering fra de andre elevene. Ved å tilpasse og hjelpe innenfor rammene av den ordinære opplæringa, hadde hun tro på at de elevene som mottok spesialundervisning kunne oppleve utbytte av å være i klasserommet sammen med medelevene. Dette synet kan delvis forenes med det Tangen (2012a, s. 19) betegner som et systemorientert perspektiv på undervisning. Ved å legge til rette for at spesialundervisningen kan organiseres inne i klasserommet, blir det mulig for elevene å delta på lik linje med de andre. Spesialpedagogens fokus på utbytte og deltakelse inne i klasserommet kan også ses i lys av det Haug (referert i Olsen, 2016) poengterer som viktighet i arbeidet med en inkluderende opplæring. Her blir det fremhevet at et faglig og sosialt utbytte er nødvendig for at elevene skal føle seg inkludert. Et slikt utbytte blir hos elevene på den lille skolen sikret gjennom tilpasninger og et fokus på fellesopplevelser og deltakelse i klasserommet. Arbeidet som ble gjort på skolen, er også i tråd med mye av det Nordahl mfl. (2018, s. 31) poengterer som viktigheten innenfor arbeidet med tilpasset opplæring. Her hevdes det at det er et problem at tilpasset opplæring blir sidestilt med individualisering, og at elevene alltid skal sitte alene og arbeide individuelt. Fellesundervisning er viktig, spesielt for de elevene som strever litt ekstra. Dette var noe spesialpedagogen påpekte, ettersom fokuset på prosjektarbeid og samarbeid hadde gitt stor gevinst for alle elevene, og spesielt for de elevene som mottok spesialundervisning. Dersom elevene arbeidet inne i den ordinære opplæringa, var det vektlagt at alle skulle arbeide med samme tematikk, der enkelte elever fikk tilpasninger og tilrettelegging ut fra forutsetninger. Når Tangen (2012b, s. 109) i tillegg poengterer viktigheten av at en individualisert spesialundervisning ikke er ensbetydende med undervisning alene med en lærer, blir arbeidet på den lille skolen knyttet til planlegging, gjennomføring og tilpassing av spesialundervisningen viktig med tanke på å unngå en ekskluderende opplæring. Organiseringen på skolen la vekt på fellesundervisning og fellesopplevelser, der fokusområdet var på hva hver enkelt elev kunne bidra med i et større perspektiv.

Å være flinkere til å organisere spesialundervisningen inne i klasserommet, var også noe spesialpedagogen på den mellomstore skolen var bevisst. Ettersom det kommer fram av Haug (2015, s. 11) at de elevene som mottar spesialundervisning samhandler lite med andre elever, blir en organisering av spesialundervisningen inne i klasserommet viktig for å kunne legge til rette for inkludering. En slik organisering kan ses i lys av den fysiske og

sosiale inkluderingen til Qvortrup (2012, s. 10). Ved å tilrettelegge for en spesialundervisning som blir organisert inne i klasserommet, sikrer man elevenes fysiske inkludering ved at de er til stede og med i fellesskapet. Grupperom i tilknytning til klasserommet på den mellomstore skolen bidro til at elevene som mottok spesialundervisning var mer til stede med de andre enn det tilfellet hadde vært dersom grupperommene befant seg på et annet sted på skolen. En slik tilrettelegging bidrar også til at de elevene som mottar spesialundervisning får mulighet til å komme tettere på klassen sin. I tillegg gis det større mulighet for at deler av undervisningen kan gis alene med spesialpedagog, samtidig som man alltid er i umiddelbar nærhet til klasserommet og den undervisningen som foregår der. Man unngår at det blir så tydelig å se at elevene forlater klasserommet og blir med en annen lærer ut. Også på den lille skolen var det å utnytte romløsningen i klasserommene noe som gjorde at elevene kunne oppleve en større form for tilhørighet enn det tilfellet hadde vært dersom klasserommene ikke var utstyrt med egen krok. Ved å ha et eget område der det er mulig å arbeide, vil en elev som får hjelp og støtte fra en spesialpedagog likevel være inne i det samme klasserommet som medelevene. Individuell tilrettelegging inne i klasserommet er derfor mulig. Eleven kan i tillegg ta del i det som foregår inne i klasserommet, selv om eleven arbeider med egne, tilpassede oppgaver. I likhet med den mellomstore skolen, er det mulig å gjennomføre deler av undervisningen skjermet fra de andre, men likevel være en del av klassefellesskapet. Den fysiske tilretteleggingen på de to skolene bidro dermed til å dempe ekskluderingsfølelsen og til å ivareta både det faglige og det sosiale.

5.1.4 Spesialundervisning og ordinær undervisning i sammenheng

Spesialpedagogene jeg intervjuet hadde et stort fokus på at spesialundervisningen måtte ses i sammenheng med den ordinære undervisninga. Dette fokuset blir viktig når Glestad & Røhnebæk (2018) poengterer at de organisatoriske faktorene må ligge til grunn for at man skal kunne lykkes med spesialundervisningen inne i klasserommet. Samarbeid innad i lærerkollegiet er også en forutsetning for å kunne se spesialundervisningen i relasjon til den ordinære undervisningen. Spesialpedagogen på den lille skolen uttrykte at samarbeidet mellom lærerne var godt, og at de var nøye med planleggingen av innholdet for hele elevgruppen. Det var stor vilje for å samkjøre og koordinere undervisningene, nettopp for å skape sammenheng mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Ettersom Haug (2017a) fremhever inkludering som en faktor som blir påvirket av samsvar mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringa, kan det hevdes at det legges til rette for en inkluderende opplæring for de elevene som mottar spesialundervisning på den lille skolen. Dette kommer av at innholdet i de to undervisningsformene er lik, og at det derfor er mulig for en elev som mottar spesialundervisning å henge med på det som blir gjennomgått i den ordinære undervisningen. Det ble påpekt av spesialpedagogen at elevene som mottok spesialundervisning arbeidet med den samme tematikken som de andre elevene når de mottok sin undervisning inne i klasserommet, bare med tilrettelegging og differensiering ut fra den enkeltes forutsetninger og behov. Selv om oppgavetyper, vanskegrad og progresjon vil variere fra elev til elev, vil alle elevene i klassen ha et felles referansepunkt når de arbeider. På denne måten vil en elev som mottar spesialundervisning få en undervisning med samme tematikk som de andre elevene, og det vil legges bedre til rette for samarbeid og interaksjon med medelevene. Elevene som mottok spesialundervisning på den lille skolen hadde derfor det Groven (2009, s. 1)

omtaler som en «dobbel gevinst» i sin tilpasning av opplæringen. Både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen er tilpasset elevens behov, noe som legger grunnlag for mestring, læring og utvikling uavhengig av organisering.

Helhet og sammenheng var også viktig for spesialpedagogen på den store skolen, men fokuset var ikke nødvendigvis på sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen. Det ble lagt vekt på at spesialundervisningen som ble gitt skulle oppleves meningsfull og helhetlig for elevene som mottok den. Spesialpedagogen mente det var viktig at elevene hadde en forståelse for hvorfor innholdet i undervisningen var som det var, og hvorfor elevene måtte arbeide med det stoffet de gjorde. Å samtale om hva som krevdes for å nå de ulike målene, ble derfor viktig for elevenes opplevelse av en meningsfull opplæring. Denne opplevelsen av sammenheng stod ofte i et motsetningsforhold til praktiseringen og gjennomføringen, da hun hevdet at rammene i skolehverdagen var en utfordring til det å skulle skape et helhetlig opplæringstilbud. Hun følte at klokka styrte hva hun rakk å gjennomgå, og hva som måtte vente til neste time. Spesialpedagogens opplevelser er i tråd med undersøkelser gjort på spesialundervisning av Wik (2018), der det kommer fram at det å skulle forene idealene og målsetningene for spesialundervisningen med praktiseringen i skolehverdagen, ofte vanskelig lar seg gjennomføre. Spesialpedagogen hevdet at fokuset på det faglige gjorde at undervisningen ble gitt på et grupperom, med innhold som stod i stil til den enkeltes IOP. Likevel valgte de ofte å dra tilbake til klasserommet på slutten av timen for å få med seg det som foregikk der. Ettersom Nordahl mfl. (2018, s. 30) vektlegger det faglige utbyttet i et inkluderingsbegrep, vil ikke en elev være tilstrekkelig inkludert bare ved å være tilstede i klasserommet. Elevene må få mulighet til å delta, noe som krever tilpasninger. Selv om elevene som mottok spesialundervisning på den store skolen fikk mye av sin undervisning inne i klasserommet, er spørsmålet hvor godt tilpasset denne undervisningen er, slik at elevene sikres deltakelse. Ut fra spesialpedagogens uttalelser kan det tyde på at innholdet i spesialundervisningen og den ordinære opplæringa langt fra er det samme. Dette blir forsterket når spesialpedagogen uttalte at lærerne og spesialpedagogene ikke samarbeidet om planleggingen av de to undervisningsformene, men vurderte underveis om det som foregikk i den ordinære opplæringa var noe de ønsket å delta på. En slik vurdering fra gang til gang er kanskje det som fungerer best i en hektisk skolehverdag, men kan føre til tilfeldigheter og lite struktur knyttet til når eleven mottar undervisning utenfor klassen og når deltakelse inne i klasserommet skjer. Når vi ser at Haug (2017a) fremhever betydningen av et helhetlig opplæringstilbud, blir det viktig at det som det arbeides med i spesialundervisningen har mye av det samme innholdet som det man finner i den ordinære opplæringa. Spesialpedagogens vektlegging av helhet i spesialundervisningen, er ut fra dette svært viktig, men likevel ikke nok til at elevene skal sikres deltakelse og oppleve et opplæringstilbud som inneholder sammenheng og samsvar. Bare dersom de spesialpedagogiske tiltakene henger sammen med det ordinære tilbudet, vil kriteriet for et helhetlig opplæringstilbud være oppfylt. Når Kunnskapsdepartementet (2019, s. 12) i tillegg uttrykker at helhet ikke bare fremmer faglig læring, men også inkludering, blir det av avgjørende betydning for elevenes følelse av inkludering at innhold og arbeidsmåter i den ordinære undervisningen og i spesialundervisningen samsvarer. Det kan virke som om fokuset på det faglige i den enkeltes IOP, samt manglende samarbeid med de andre lærerne, bidro til at innholdet i spesialundervisningen og den ordinære opplæringa ble ulikt. Dette kan bidra til å hindre en inkluderende opplæring for elevene som mottar spesialundervisning. Når Morken (2012, s. 137) i tillegg fremhever at

spesialundervisningen skal forberede elevene på innholdet i den ordinære undervisningen, blir det viktig at det er samsvar mellom disse undervisningstypene.

Mens samarbeidet mellom lærerne på den store skolen var fraværende, følte spesialpedagogen på den mellomstore skolen at samarbeidet mellom hun selv og faglærerne var varierende. Hun savnet mer planlegging og tilrettelegging, slik at det som ble gjennomgått i spesialundervisningen inneholdt mye av det samme som den ordinære undervisningen som ble gitt i ordinære klasser. At samarbeidet innad i lærerkollegiet fungerer godt, er ifølge Grøgaard et. al. (2004, s. 13) viktig for å skape en inkluderende spesialundervisning. Dette kommer av at et godt samarbeid legger til rette for et helhetlig opplæringstilbud. Manglende samarbeid kan derfor føre til at en elev som mottar spesialundervisning står i fare for å miste mye av den fellesskapsfølelsen som oppstår i den ordinære opplæringa, da eleven ikke deltar på like mye som de andre. På den andre siden, står medbestemmelse såpass sterkt forankret som verdi hos spesialpedagogen, noe som langt på vei sikrer at forslag og påvirkning fra eleven angående den spesialundervisningen som blir gitt, plukkes opp.

5.1.5 Individperspektivets betydning for faglig læring

Tilpasset opplæring var et nøkkelbegrep for spesialpedagogen på den store skolen, og hun påpekte at tilpasning og tilrettelegging var noe som det alltid ble tatt hensyn til. Dette gjaldt både i arbeid inne i klasserommet, men også utenfor. Ettersom Utdanningsforbundet (2006, s. 10) hevder at det å tilpasse til hver enkelt elev er en forutsetning for inkludering, blir kvaliteten på tilpasningene som gis, avgjørende for hvorvidt en elev har utbytte av undervisning inne i klasserommet. Slik kan det manglende samarbeidet mellom lærerne på den store skolen, samt dårlig sammenheng mellom undervisningstypene, føre til manglende tilpasninger for elevene. Mangel på tilpasning og tilrettelegging kan igjen hindre inkludering. Men selv om Kunnskapsdepartementet (2019, s. 11) uttrykker at andel elever som har behov for spesialundervisning vil reduseres dersom kvaliteten på den ordinære undervisningen er god, vil det alltid være elever som har behov som vanskelig lar seg tilpasse innen rammene av den ordinære opplæringa. Dette var noe som spesialpedagogen på den lille skolen hadde erfart. Selv om fokuset var på det å tilpasse spesialundervisningen inne i klasserommet, påpekte hun at dette enkelte ganger var vanskelig å gjennomføre. Høy kvalitet på tilpasningene som gis, garanterer derfor ikke for at en elev har mulighet til å mestre inne i klasserommet. For mange kan det måtte kreves spesialundervisning alene med en spesialpedagog dersom man skal kunne ivareta faglig læring. Dette blir understøttet av Nordahl mfl. (2018, s. 31), som hevder at tilpasset opplæring krever at elevene har utbytte av den undervisningen de mottar. Slike tilpasninger vil ved enkelte tilfeller kreve individuelt arbeid utenfor den ordinære opplæringen.

Det at inkludering ikke trenger å innebære at alle elever skal være sammen og gjøre det samme til enhver tid, var noe spesialpedagogen på den mellomstore skolen opplevde i skolehverdagen. Spesielt ved innlæringen av noe nytt og i arbeidet med konkrete, syntes hun det var bedre å gjennomføre undervisningen som alenetimer. Dette kom både av at eleven ikke hadde forutsetninger for å forstå og mestre det som ble gjennomgått inne i klasserommet, men også at spesialpedagogen selv fikk anledning til å se hvordan eleven lå an med tanke på det faglige. Dialog og problemløsning var noe som lettere lot seg gjennomføre ved en organisering utenfor klasserommet, samtidig som de kunne

arbeide i eget tempo. I tillegg fremhevet spesialpedagogen at dersom spesialundervisningen ble gitt inne i klasserommet, var det en utfordring å ikke skulle forstyrre andre, samtidig som de andre kunne virke forstyrrende på den eleven som mottok spesialundervisning. På bakgrunn av dette var konsentrasjonen og det faglige fokuset for enkelte elever bedre i alenetimer. Å balansere individperspektivet med systemperspektivet, er i tråd med Uthus (2014, s. 41). Hun poengterer at det å kun fokusere på systemperspektivet ikke er tilstrekkelig til å kunne gi elever med spesielle behov et opplæringstilbud som er til det beste for hver enkelt. Spesialpedagogen valgte å ta utgangspunkt i elevens vansker, og organisere og tilpasse en opplæring som var i tråd med disse. På denne måten ble individperspektivet vektlagt i større grad enn systemperspektivet. Også spesialpedagogen på den lille skolen hadde et faglig fokus som gjorde det nødvendig å rette oppmerksomheten mot elevenes vansker og forutsetninger. Dette kom til syne ved at det var spesifikk trening knyttet til den enkelte elevs problematikk og behov som stod i fokus når spesialundervisningen ble organisert utenfor klasserommet. Målet for begge spesialpedagogene var å gi en opplæring som kunne bidra til faglig utvikling og læring.

Til tross for at spesialpedagogen på den mellomstore skolen begrunnet organiseringen av spesialundervisningen med elevenes beste, var hun ikke fremmed for å innrømme at alenetimer med en spesialpedagog førte til en ekskluderende opplæring, der elevene gikk glipp av klasseromfelleskapet i det ordinære opplæringstilbudet. På en annen side uttrykte spesialpedagogen at den undervisningen som ble gitt som spesialundervisning, i større grad var tilrettelagt for elevene, og at innhold, arbeidsformer og progresjon stod i stil til elevenes evner og forutsetninger. Hennes synspunkter og erfaringer angående at spesialundervisningen var bedre tilrettelagt faglig, er i tråd med Haug (2015, s. 11-12). Her kommer det fram at spesialundervisningen er mer individrettet enn den ordinære opplæringen, og som følger av dette legger den også bedre til rette for læring. Spesialpedagogen tok utgangspunkt i hver enkelt elevs IOP, noe som gjorde at spesialundervisningen ofte ble organisert utenfor klasserommet. Mye av det arbeidet som skulle gjøres og de læreplanmålene som skulle nås, lot seg derfor best gjennomføre alene med en spesialpedagog på et grupperom.

I tillegg til at elevaktivitetene i spesialundervisningen er faglig forankret, er også støtten fra læreren ifølge Haug (2015, s. 12) større enn det den er i den ordinære opplæringa. Gjennom alenetimer skapes det et en-til-en-forhold mellom spesialpedagogen og eleven, og det er enklere å gi faglig støtte og hjelp. Også Tangen (2012b, s. 109) poengterer at spesialundervisningen er en individualisert undervisning som er tilpasset elevenes spesielle forutsetninger og behov i større grad enn den ordinære undervisningen. Når Haug (2014) i tillegg påpeker at aktivitetsnivået i spesialundervisningen er større enn i den ordinære undervisningen som følger av organisering og tett oppfølging av lærere, er det ikke så rart at spesialpedagogen på den mellomstore skolen følte at en organisering av undervisningen utenfor klasserommet førte til faglig tilrettelegging og god læring. Også spesialpedagogen på den store skolen uttrykte at spesialundervisning utenfor klasserommet ga større rom for å fokusere på innholdet i den enkelte elevs IOP. Ut fra dette er det grunn til å tro at spesialpedagogene følte de bedre kunne hjelpe elevene i en spesialundervisning gitt som alenetimer, og på denne måten tilby en undervisning som ga mulighet for utvikling og læring. Denne muligheten var ikke like godt lagt til rette for i den ordinære opplæringa.

Det faglige fokuset hos spesialpedagogene jeg intervjuet, blir støttet av Anholt & Nesheim (2018, s. 9). De hevder at det økte fokuset på inkludering i spesialundervisningen kan føre til at man glemmer det faglige og lærevanskespesifikke innholdet i denne typen undervisning. Spesialpedagogen på den mellomstore skolen uttrykte at hun syntes det var enklere å gi elevene en undervisning som bidro til faglig læring og utvikling dersom denne undervisningen ble gitt utenfor klasserommet. Dette kom av at hun lettere kunne kommunisere med elevene for å finne ut hva det var som var utfordrende, samt for å avdekke hvilken forståelse de hadde for det aktuelle temaet. Også spesialpedagogen på den lille skolen så på tid til hver enkelt elev som enklere å få til i alenetimer. Å sette av tid til fordypning individuelt var sårt savnet, og også noe som spesialpedagogen følte det var et behov for. Når Nes (2013, s. 42) poengterer at inkludering ikke bare rommer deltakelse, men også læring, kan en individfokuseret organisering av spesialundervisningen i grupper eller som alenetimer langt på vei forsvares.

5.1.6 Tilpasset opplæring og dets betydning for inkludering

Spesialpedagogenes vektlegging av tilpasset opplæring og faglig læring er noe som forenes med synet Markussen, et.al. (2007, s. 22) har på tilpasset opplæring. Her blir det fremhevet at det er en utfordring at læringsutbytte og fellesskapsfølelse alltid må kunne ivaretas, uavhengig av organiseringsform. Når man står overfor et dilemma knyttet til læringsutbytte på den ene siden, og inkludering og fellesskapsfølelse på den andre, er det ikke så rart at spesialpedagogene velger faglig læring og utvikling. Her blir det avgjørende å se på inkludering og tilpasset opplæring som to begreper som hører sammen, slik Backmann & Haug (2006, s. 71) gjør. Man kommer ikke unna begrepet inkludering i tilpasset opplæring, men heller ikke unna tilpasset opplæring når fokuset er på inkludering. Opplæringa skal tilpasses evner og forutsetninger til den enkelte elev, slik at elevene så langt det er mulig, kan sikres deltakelse og inkludering innenfor rammene av den ordinære opplæringa. Samtidig må man se på hvordan man kan tilpasse undervisningen dersom en elev som mottar spesialundervisning skal inkluderes i den ordinære opplæringa. De samme tankene finner vi hos Utdanningsdirektoratet (2018), der det antydes at man vil bidra til læring og utvikling for alle elever gjennom å fokusere på tilpasset opplæring og inkludering i et systemperspektiv. Elevenes vansker må ikke ses på isolert, men må vurderes i lys av skolens tilrettelegging. For spesialpedagogen på den store skolen var utbytte et nøkkelbegrep. Dette utbytte var det enklest å sikre gjennom aleneundervisning med utgangspunkt i elevenes IOP. Likevel ble mye av undervisningen gitt inne i klasserommet, der spesialpedagogen selv var til stede. På en slik måte legges det til rette for deltakelse og inkludering inne i klasserommet, ettersom spesialpedagogen er til stede for å hjelpe og støtte.

På den lille skolen, der spesialundervisningen og den ordinære undervisningen inneholder samsvar, vil inkludering og tilpasset opplæring langt på vei forenes og tilfredsstilles. Gjennom et godt samarbeid med de andre lærerne knyttet til organisering, planlegging og gjennomføringen av spesialundervisningen, ble undervisningen lagt til rette for hver enkelt elevs forutsetninger og behov. Ettersom Nordahl & Hausstätter (2009, s. 40) påpeker at utfordringer knyttet til å forene inkludering med skolens faglige aspekt kan løses ved fokusere på tilpasset opplæring, vil tilretteleggingen og planleggingen av undervisningen inne i klasserommet på den lille skolen føre til at inkludering tilføres et

pedagogisk element der man sikrer faglig læring. Spesialpedagogen hadde stort fokus på å hjelpe, støtte og tilrettelegge inne i klasserommet. Gjennom dette arbeidet vil elevene kunne motta mye av sin undervisning inne i klasserommet, og likevel sikres faglig utvikling. Når Nordahl mfl. (2018, s. 31) i tillegg påpeker at tilpasset opplæring er nødvendig for å sikre best mulig utbytte av opplæringen for alle elever, blir det gode samarbeidet og planleggingen mellom lærerne vesentlig for å legge til rette for et faglig utbytte for alle elever også inne i klasserommet. Også spesialpedagogen på den mellomstore skolen var bevisst på at samarbeid og læring inne i klasserommet kunne bidra til en positiv utvikling for de elevene som mottok spesialundervisning. Spesialpedagogen tenkte alltid på hva elevene i den ordinære klassen skulle gjøre, og om de elevene som mottok spesialundervisning hadde utbytte av å være med på denne undervisningen. Her var det snakk om utbytte i form av deltakelse, og ikke bare det å plasseres inne i klasserommet. Dersom elevene skulle være inne i klasserommet, var det et ønske om å delta sammen med de andre. På en slik måte ble det lagt til rette for både faglig og sosial læring. Dette kan knyttes opp mot Olsens (2015, s. 6-7) vide forståelsen for tilpasset opplæring. Ettersom fokuset bør være på læringsmiljøet og hvordan medelever kan bidra til utvikling og læring, vil en tilpasset opplæring inne i klasserommet legge til rette for et inkluderende klassefelleskap der det er mulig å kjenne på tilhørighet og oppleve deltakelse. På den store skolen ble det faglige utbyttet sikret gjennom en individuell undervisning med fokus på den enkelte elevs vansker og utviklingsområder. Disse timene var lagt opp etter innhold som stod i samsvar med den enkeltes IOP. Likevel hadde spesialpedagogen et fokus på at elevene skulle få mulighet til å delta inne i klasserommet med medelevene. Slik sett ble det individuelle og det kollektive, den samlede og den vide forståelsen, forent. Men ettersom Haug (referert i Olsen, 2016) påpeker at utbytte krever læring og utvikling både faglig og sosialt, kan man hevde at det var bedre lagt til rette for et faglig utbytte enn for et sosialt utbytte inne i klasserommet ved den store skolen. Selv om spesialpedagogen var bevisst på at det sosiale ikke måtte overses, ble likevel vurderingen om deltakelse inne i klasserommet tatt underveis. Ved slike vurderinger er det derfor usikkert hvor godt undervisningen er planlagt på forhånd, der det er lagt til rette for individuelle tilpasninger. Et utbytte for alle sikres best gjennom tilrettelegging og planlegging.

Selv om deltakelse inne i klasserommet var noe spesialpedagogen på den mellomstore skolen så på som positivt, følte hun at det faglige fokuset hindret en inkluderende opplæring. Å planlegge slik at spesialundervisningen kunne bli gitt inne i klasserommet, var noe hun så på som vanskelig, nettopp fordi hun hadde så stort fokus på hver enkelt elev og dens vanskeområde. Utfordringer knyttet til det å skulle tilpasse innenfor rammene av den ordinære undervisningen, er noe som står i samsvar med funn gjort av Nysether (2014). Ettersom spesialpedagogen uttrykte at et fokus på eleven ofte kom før fokuset på fellesskapet og det sosiale, fører dette til at spesialundervisningen oftere enn nødvendig blir gitt utenfor klasserommet. Likevel er et individorientert fokus der elevenes vansker er i sentrum, noe man ikke kommer unna. Ettersom hver enkelt elev har ulike behov, vil de tilpasningene som gjøres kreve at elevenes vansker er i fokus. Ifølge Nordahl & Hausstätter (2009, s. 38-39) er det bekymringsfullt at det store fokuset på inkludering kan føre til at det faglige aspektet kommer i bakgrunnen. Ut fra dette vil et faglig fokus med utgangspunkt i elevenes IOP kunne forsvares. Et syn som forener individperspektivet med systemperspektivet vil likevel være det beste. Gjennom å se på hvordan skolen organiserer og legger til rette undervisningen i sammenheng med elevenes vansker, vil man kunne finne løsningen på hvordan inkludering best kan skje.

5.2 Inkludering

Det kan være ulike synspunkter på hva som ligger i begrepet inkludering. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019, s. 11) innebærer inkludering det at alle skal kunne oppleve å være en del av fellesskapet. Som vi ser, er det hver enkelt person som selv må avgjøre hvorvidt man føler seg inkludert eller ikke. Også Nordahl mfl. (2018, s. 30) poengterer at følelsen av inkludering er subjektiv, ettersom den enkeltes opplevelse vektlegges i avgjørelsen av inkluderingsspørsmålet. I min studie intervjuet jeg spesialpedagoger, og disse sitter derfor ikke med svaret på om deres elever er tilstrekkelig inkludert i klassefellesskapet eller ikke. Likevel kan deres daglige arbeid med elevene, organiseringen det legges til rette for, samt valg disse lærerne tar, bidra til å hindre eller øke denne typen inkludering i større eller mindre grad.

5.2.1 Bruk av varierte metoder som bidrag til faglig og sosial utvikling

Det å balansere faglig utvikling med sosial inkludering, var noe som alle spesialpedagogene jeg intervjuet så på som en stor utfordring knyttet til arbeidet med spesialundervisningen. Elevene skal sikres faglig utbytte, men ettersom et inkluderende læringsmiljø ifølge Hattie (2012, referert i Waage, 2015, s. 9) er en avgjørende faktor for elevenes læringsutbytte, blir det viktig at man ikke glemmer deres behov for sosial tilhørighet og inkludering i klassen. Ettersom utfordringene knyttet til det å forene inkludering med skolens faglige aspekt kan løses ved å fokusere på tilpasset opplæring, blir det nødvendig å se på hva som kan gjøres for å legge til rette for en tilpasset og inkluderende opplæring for alle. Selv om det var utfordrende å organisere spesialundervisningen inne i klasserommet, ble mindre grupper eller pararbeid fremhevet som eksempler hos alle tre spesialpedagogene som måter å inkludere flere elever på. På denne måten kunne spesialpedagogene enkelt tilpasse slik at alle fikk mulighet til å delta innenfor rammene av den ordinære opplæringa, noe som igjen bidro til at flere elever fikk utbytte av opplæringa inne i klasserommet. Å organisere undervisningen i mindre grupper er i tråd med McManis (2017), som hevder at arbeidsmåter som bidrar til deltakelse også vil kunne bidra til større grad av inkludering. Også Utdanningsdirektoratet (2019) vektlegger gruppe- og samarbeidsoppgaver som viktig i arbeidet med å fremme et inkluderende fellesskap. Spesialpedagogene så på gruppeoppgaver som arbeidsmåter der elevenes bidrag til klassefellesskapet var stort, noe både elevene selv og medelevene var bevisste. Ved slikt type arbeid opplevde spesialpedagogene at alle hadde forutsetninger for å delta, samt mulighet til å bidra både faglig og sosialt. Spesialpedagogenes undervisningsmetoder nevnes også av Nordahl mfl. (2018, s. 32) som måter å sikre en tilpasset undervisning for alle. Å variere arbeids- og undervisningsmetoder bidrar til at innholdet i undervisningen favner flere, noe som gjør at flere kan delta og flere kan mestre. I tillegg lærte elevene å samarbeide ved slikt type arbeid, ettersom alle måtte vise delaktighet for at prosjektet skulle fullføres. Denne tankegangen er i tråd med Waage (2015, s. 9), som poengterer at undervisningen må organiseres på en slik måte at den fremmer deltakelse. Ettersom spesialpedagogene har funnet arbeidsmåter som fungerer godt for å sikre deltakelse hos alle elevene, blir det viktig at disse arbeidsmåtene tas med videre i planleggingen av undervisningen, slik at man så ofte som mulig legger til rette for en inkluderende opplæring der deltakelse er mulig for alle.

Spesialpedagogenes utfordring og bekymring knyttet til faglig og sosial utvikling for en elev som mottar spesialundervisning, kan ses i lys av begrepet «Janusansiktet» (Fylling, 1998, referert i Uthus, 2014, s. 38). Dette er et bilde på motsetningen mellom målet om inkludering på den ene siden og spesialundervisningen på den andre. Spesialpedagogene var positive til spesialundervisningen, ettersom den bidro til individualisering og tilpasning som igjen kunne føre til mestring og utvikling. Fokuset på elevenes vanskeområde, samt det faglige utbyttet elevene fikk som følger av spesialundervisningen, var noe som var mangelfullt innenfor rammene av den ordinære opplæringa. Spesialundervisning ble derfor løsningen på å skulle sikre elevenes læring. Likevel førte organiseringen til en bismak knyttet til spesialundervisningen. Å motta undervisning alene sammen med en spesialpedagog var ofte det som skulle til for å hjelpe elevene til å møte de utfordringene de stod overfor. Denne organiseringen førte til en form for ekskludering som spesialpedagogene var bevisste, men som de også enkelte ganger følte var nødvendig for å kunne ivareta det faglig. Å sikre både faglig og sosialt utbytte for en elev som mottar spesialundervisning, er derfor en utfordring som er knyttet til praktiseringen av denne typen undervisning. Like fullt er det en utfordring som bør bli forsøkt bekjempet.

5.2.2 Å øke deltakelsen i klassefelleskapet for å øke følelsen av inkludering

Inkludering ble av spesialpedagogen på den lille skolen sikret ved at spesialundervisningen ble planlagt i tråd med den ordinære opplæringa. Dette gjør at elevene som mottar spesialundervisning får mulighet til å samarbeide og samhandle med andre elever inne i klasserommet. Praktiseringen på den lille skolen er derfor i tråd med inkluderingsbegrepet slik McManis (2017) forstår det, ettersom det her vektlegges at deltakelse og det å høre til er et prinsipp for alle elever. Skolen hadde i tillegg et klasserom utstyrt med kroker, noe som langt på vei bidro til å legge til rette for en individuell undervisning som likevel sikret tilhørighet. På den mellomstore skolen, med grupperom i tilknytning til klasserommet, åpnes det for større mulighet for deltakelse enn det som er tilfellet på den store skolen, der grupperommene ikke var i tilknytning til klasserommet. Selv om det blir påpekt av McManis (2017) at inkludering ikke trenger å bety at elevene aldri skal være utenfor klasserommet, er det viktig for inkluderingen og opplevelsen av klassefelleskapet at denne undervisningen som hovedregel ikke foregår adskilt fra den ordinære opplæringa. På den lille skolen organiserte de spesialundervisningen inne i klasserommet mye av tiden, nettopp på grunn av spesialpedagogens store fokus på inkludering og tilpasset opplæring. Gjennom at mesteparten av spesialundervisningen gis i klasserommet, øker man fellesskapsfølelsen for alle elever. Elevene får mulighet til å være til stede sammen med medelevene, i tillegg til at det legges til rette for deltakelse. Dette er i tråd med Haugs (referert i Olsen, 2016) prinsipper om å øke fellesskapet og å øke deltakelsen, samt dette arbeidets betydning i praktiseringen av en inkluderende skole.

Mens spesialpedagogen på den lille skolen opplevde at hun mestret å legge til rette for spesialundervisning inne i klasserommet, var spesialpedagogen på den mellomstore skolen bevisst på at de kunne bli bedre på å organisere større deler av spesialundervisningen enn det som allerede ble gjort, inne i klasserommet. Likevel vil det ikke hjelpe på inkluderingen at en elev plasseres inne i klasserommet. Det er også behov for deltakelse, slik at både faglig og sosial læring skjer. Dette er i tråd med Qvortrups

(2012, s. 10) sosiale inkluderinger. For å øke deltakelsen, må den undervisningen som gis inne i klasserommet tilpasses hver enkelt. Viktigheten av tilpasninger og deltakelse var noe spesialpedagogen var bevisst, selv om hun følte at det faglige ble best ivaretatt ved å gi spesialundervisningen utenfor klasserommet. Ved undervisning alene, ble innhold og oppgaver ble mer tilpasset den enkeltes forutsetninger. Likevel kan mye tilpasses innenfor rammene av den ordinære opplæringa, slik at flere har mulighet til å delta også på denne typen undervisning. Ettersom McManis (2017) ser på det å benytte varierte metoder i undervisningen som en måte å sikre inkludering på, vil flere og ulike metoder for lærestoffet, sammen med tilpasninger, føre til at både faglig læring og inkludering i den ordinære opplæringa vil kunne være mulig for alle. Gjennom variert bruk av metoder, samt tilpasninger, vil felles problemløsning, interaksjon og samarbeid kunne finne sted. Når Nordahl mfl. (2018, s. 32) i tillegg presenterer det å organisere opplæringen inne i klasserommet som en måte å legge til rette for inkludering på, blir tilpasning til hver enkelt elev vesentlig. Tilpasset opplæring blir også viktig for å legge til rette for deltakelse. Å kunne gi en tilpasset undervisning krever imidlertid planlegging og samarbeid, noe både spesialpedagogen på den mellomstore og den store skolen så på som en hindring til at en større andel av spesialundervisningen ble gitt inne i klasserommet. Når Nordahl mfl. (2018) vektlegger det faglige utbyttet i et inkluderingsbegrep, kan manglende planlegging føre til utfordringer knyttet til det å oppnå utbytte i den ordinære opplæringa. Det kreves tilpasninger og tilrettelegging for at en elev som mottar spesialundervisning skal ha mulighet til å oppleve utbytte og glede ved deltakelse inne i klasserommet. For spesialpedagogen på den mellomstore skolen var det vanskelig å vite hvilket innhold og hvilke arbeidsformer som det ble arbeidet med i den ordinære opplæringa, og hvordan denne kunne tilpasses til de elevene som mottok spesialundervisning. Uten kommunikasjon mellom lærerne, ble ofte løsningen at spesialpedagogen tok seg av spesialundervisningen, mens de andre lærerne hadde ansvar for den ordinære opplæringa. Dette førte til lite samsvar mellom de to undervisningene.

Spesialpedagogen på den store skolen forsikret imidlertid at elevene både fikk faglig læring i tråd med den enkeltes IOP, samtidig som de deltok inne i klasserommet. Selv om spesialpedagogen mente at de ofte var til stede på undervisning inne i klasserommet, er spørsmålet hvor godt denne undervisningen er lagt til rette for at også de elevene som mottar spesialundervisning sikres deltakelse. Vurderingen om hvorvidt de skulle delta sammen med klassen eller gjennomføre sin undervisning på grupperom, ble imidlertid tatt underveis. Slik det ble antydnet, virket det ikke som om det var planlagt på forhånd hvilke timer de skulle være inne i klasserommet, og hvilke timer de skulle arbeide alene. Ettersom vurderingen ble tatt fra gang til gang, kan det føre til tilfeldigheter angående hvilket innhold som blir gitt når elevene arbeider inne i den ordinære opplæringa. Arbeid inne i klasserommet uten tilrettelegging kan slik sett fungere mot sin hensikt og forhindre læring. Dette kan være tilfellet dersom elevene ikke er i stand til å arbeide med eller mestrer det samme som klassekameratene uten tilrettelegging. I slike tilfeller vil det hverken legges til rette for faglig eller sosial læring. Inkluderingsdefinisjonen til Nordahl mfl. (2018, s. 30) omfatter et faglig aspekt, noe som fører til at det å arbeide inne i klasserommet men ikke ha mulighet til å delta og lære, ikke innebærer å være tilstrekkelig inkludert. Ettersom spesialpedagogen på den store skolen fremhevet betydningen av at innholdet i undervisningen skulle styres etter den enkeltes IOP, kan det for mange elever være vanskelig å delta inne i klassefellesskapet sammen med de andre. Dette kommer av at det faglige nivået og innholdet er forskjellig. Ved deltakelse

inne i klasserommet, ble det poengtert at elevene ble fulgt opp av en spesialpedagog. Dette legger bedre til rette for læring enn dersom elevene hadde vært i klassen uten spesialpedagog. Likevel kan det være vanskelig å avgjøre hvorvidt læring skjer. Det kreves tilpasninger for at alle skal mestre, noe som det kan være vanskeligere å legge til rette for dersom det ikke planlegges på forhånd når elevene skal delta inne i klasserommet og når elevene skal arbeide alene med spesialpedagog.

Gjennom samarbeid og planlegging med de andre lærerne på den lille skolen, greide de å legge til rette for en spesialundervisning der elevene hadde mulighet til å delta inne i klasserommet. Eleven hadde både forutsetninger for å få utbytte av å være inne i klassefelleskapet, i tillegg til at det var mulig å bidra. Et slikt samarbeid med lærerne bidro også til en spesialundervisning og en ordinær undervisning som samsvarte når det gjaldt innhold og tematikk. Hos den lille skolen, der spesialpedagogen var opptatt av helhet og sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringa, vil det derfor legges bedre til rette for både deltakelse og faglig utbytte enn det tilfellet er på de to andre skolene. I tillegg til at spesialundervisning og den ordinære undervisningen har mye av det samme innholdet på den lille skolen, vil også det gode samarbeidet mellom lærerne, samt de tilpasningene som blir gjort, gjøre det mulig for alle elevene å være deltakende.

Spesialpedagogen på den store skolen poengterte at forholdet mellom voksenpersonene, enten lærere, spesialpedagoger eller assistenter, og elevene ofte ble den største utfordringen knyttet til inkludering i den ordinære klassen. Dette kom av at voksenpersonene var vant til å være tett på disse elevene til enhver tid, og at det gjennom dette arbeidet ble skapt et ønske fra den voksnes side om å hjelpe elevene så godt de kunne. Ved å være tett på, skapes det et trygt forhold mellom eleven og den voksne, men dette forholdet kan føre til vanskeligheter med å oppnå gode relasjoner med medelevene. Ved siden av de voksnes ønske om det beste for elevene, henvendte også elevene seg oftere til de voksne enn til medelever når de trengte hjelp. Årsaken til dette var nettopp på grunn av at elevene var så vant til å få hjelp og støtte av en voksenperson. Ønsket om å beskytte og hjelpe elevene, blir av Ferguson, et. al. (1992, referert i Uthus, 2017b, s. 177-178) uttrykt som «Bubble kid». Elevenes søken etter kontakt fra en voksen i stedet for medelevene, kan føre til vanskeligheter med å oppnå deltakelse i klassefelleskapet. På denne måten kan voksenpersoner selv, og ikke bare spesialundervisningen, vanskeliggjøre inkludering for elevene. For spesialpedagogene og de andre voksne som arbeider tett på elevene, blir det viktig å balansere forholdet mellom nærhet og støtte. Man skal absolutt støtte opp om elevene og gi den faglige tilretteleggingen som trengs. Men på den sosiale biten er det viktig at elevene selv, sammen med medelevene, skaper utvikling. De voksne skal hjelpe og legge til rette for sosial utvikling, men kan ikke selv dekke elevenes behov. Elevene må støttes til selvstendigjøring og livsmestring, noe som kan ses i lys av begrepet «empowerment» (Uthus, 2017b, s. 164). Ut fra dette blir det viktig at elevene læres til å forstå og mestre sine utfordringer, noe spesialpedagogen hadde et stort fokus på. Det å mestre alene uten spesialpedagog var noe hun så på som vesentlig for at elevene skulle kunne skape sosiale relasjoner med andre elever. Hennes arbeid la til rette for at elevene skulle få en inkluderende spesialundervisning, der elevene selv hadde en sentral rolle for å kunne lykkes med dette.

5.2.3 Planlegging, organisering og gjennomføring - betydning for ekskludering

En organisatorisk segregering som store deler av tiden ble praktisert på to av skolene jeg intervjuet spesialpedagoger på, vil for de elevene som mottar spesialundervisning føre til det Haug (2017a) betegner som en aktiv ekskludering. Denne praktiseringen er lik den vi finner hos mange andre skoler, ettersom kun 16 prosent av elevene i undersøkelsen til Grøgaard, et. al. (2004, s. 57) mottok et integrert spesialundervisningstilbud. Et slikt tilbud innebar at spesialundervisningen ble gitt innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Ettersom Haug (2017a) poengterer at den aktive ekskluderingen ofte blir styrket gjennom dårlig forbindelse mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringa, kan det hevdes at det dårlige samarbeidet mellom lærerne på den mellomstore skolen, forhindrer inkludering. Ut fra spesialpedagogens svar, varierte det fra faglærer til faglærer hvor godt samarbeidet mellom spesialpedagogen og faglærerne var, og hvor mye ansvar og kontroll hver enkelt lærer hadde. Som oftest var planlegging og gjennomføring av spesialundervisningen noe enkeltlærere hadde ansvar for. Da er det heller ikke så rart at planleggingen av spesialundervisningen og den ordinære undervisningen mangler samsvar. Det dårlige samsvaret kan bunne i vanskeligheten med å vite hvem det er som har ansvar for hva, samt hvem som skal samarbeide med hvem. Manglende oversikt kan derfor føre til at man som lærer arbeider alene og tar ansvar for egen undervisning. Konsekvensene av dette kan være at spesialundervisningen og den ordinære undervisningen blir to ulike undervisningsformer, der innhold og arbeidsform ikke er i tråd med hverandre. Dette var også langt på vei tilfellet for undervisningen som ble gitt på den store skolen. Ved manglende kommunikasjon mellom lærere og spesialpedagoger, vil praktiseringen bli ulik, og de elevene som mottar spesialundervisning står i fare for å havne utenfor klasseromfelleskapet. Når Nordahl mfl. (2018, s. 30) poengterer at aktiviteter, gruppesammensetninger, timeplaner og ressurser må planlegges nøye for at både inkludering og læring skal kunne skje, er det ikke vanskelig å se hvor viktig samarbeidet mellom lærerne er for å kunne gi et helhetlig opplæringstilbud. Grunnlaget for et helhetlig opplæringstilbud var på grunn av godt samarbeid mellom lærerne, bedre lagt til rette for på den lille skolen enn de to andre skolene.

Årsaken til at spesialundervisningen ofte ble organisert utenfor klasserommet på den mellomstore skolen, kom av at spesialpedagogen følte at det faglige aspektet kom mer i fokus dersom spesialundervisningen ble gitt alene. Spesialpedagogen uttrykte at hun hadde større oversikt over hvordan elevene lå an rent faglig dersom de fikk sitte uforstyrret på et eget rom, i tillegg til at enetimer ga større mulighet for å samtale og det å bruke konkrete i arbeidet med lærestoffet. Ut fra dette kan man si at spesialundervisningen på den mellomstore skolen forhindret det Haug (2017a) betegner som en passiv ekskludering, som innebærer at elevene ikke får utnyttet sitt potensial for læring og utvikling. Elevenes læring og utvikling ble ivaretatt på grunn av det høye fokuset på faglig utvikling, samt undervisningens utgangspunkt i hver enkelt elevs IOP. En passiv ekskludering ville ha vært tilfellet dersom elevene hadde fått mulighet til å delta i den ordinære opplæringa uten forutsetninger for å lykkes. Selv om man ikke kan hevde at spesialundervisningen bidro til en passiv ekskludering, kommer man ikke unna at den mesteparten av tiden ble gitt utenfor klasserommet, og dermed bidro til en aktiv ekskludering i stedet.

En passiv ekskludering der organiseringen i klasserommet foregår uten tilrettelegging og tilpasninger, kan heller være tilfellet hos elevene på den store skolen. Vurderingen av

hvorvidt elevene skulle delta inne i klasserommet eller ikke ble foretatt underveis, noe som gjør det vanskelig å sikre en undervisning som er tilpasset hver enkelt. Ettersom Waage (2015, s. 9) hevder at undervisningen må organiseres slik at den fremmer deltakelse hos alle, vil manglende tilrettelegging gjøre at det blir utfordrende å legge til rette for utbytte og læring for de elevene som mottar spesialundervisning. På den lille skolen følte spesialpedagogen at det var vanskelig å «treffe» elevene faglig, uten å skape en følelse av annerledeshet. Spesialpedagogen ønsket å unngå å gjøre forskjell på elevene, noe som kreves for at alle skal kunne lære og utvikle seg. En organisering og undervisning som ikke legger til rette for elevenes forutsetninger, kan derfor føre til en passiv ekskludering.

Slik vi har sett, står den aktive og den passive ekskluderingen i et motsetningsforhold. Dette kommer av at tilstedeværelse i klasserommet raskt kan føre til en passiv ekskludering for elevene som mottar spesialundervisning. Ved å være inne i klasserommet uten forutsetninger for å mestre, vil man ikke ha noe utbytte av å være til stede. Man er sammen med medelevene i det samme rommet, men uten tilrettelegging vil det likevel ikke legges til rette for tilstrekkelig deltakelse. I tillegg kan det være vanskelig å henge med sosialt, ettersom mye av interaksjonen og samarbeidet som foregår inne i klasserommet beror på et faglig aspekt. Et fokus på utbytte derimot, kan føre til en aktiv ekskludering. Ettersom elevene som mottar spesialundervisning ofte har læreplanmål som skiller seg fra de målene medelevene i den ordinære opplæringa har, kan det være utfordrende å legge til rette for læring og utvikling inne i klasserommet. Løsningen blir ofte å gi et opplæringstilbud utenfor klasserommet, noe som fører til en aktiv segregering, adskilt fra medelevene.

5.3 Klassefelleskap

Hos alle tre spesialpedagogene jeg intervjuet var det et stort fokus på klassefelleskapet og på hvordan mangfoldet og fellesskapsfølelsen kunne bidra positivt for elevenes utvikling. Spesialpedagogenes arbeid knyttet til klassefelleskapet blir viktig når man ser at det i Læreplanens overordnede del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) fremheves at et støttende læringsmiljø øker trivselen og læring hos elevene. Ved å skape et inkluderende læringsmiljø, vil man dermed kunne bidra til å øke både det faglige og det sosiale aspektet hos elevene. Ettersom Haug (2017b, s. 46) påpeker at elever som mottar spesialundervisning har et mindre positivt læringsmiljø enn elever som ikke mottar spesialundervisning, blir det av avgjørende betydning å se på hva man kan gjøre for å øke trivselen og inkluderingen blant elevene. Manglende trivsel kommer ifølge Haug (2017b, s. 54) av at elevene med rett på spesialundervisning har dårligere relasjoner med sine medelever sammenlignet med de elevene som får sin undervisning i den ordinære klassen. De dårlige relasjonene kan komme av at medelevene er vant til at elevene med spesialundervisning blir tatt med ut av klasserommet, og at de derfor ikke befinner seg i klasserommet når resten av klassen gjennomgår stoff. Det å ikke være til stede kan bidra til en følelse av å stå utenfor, ettersom man ikke får med seg alt av det sosiale som skjer. Denne følelsen blir til en viss grad kompensert for på den store skolen ved at de hadde en praktisering der de rullerte på hvem som mottok sin undervisning utenfor klasserommet. Flere elever blir tatt med ut, og dette blir derfor normalisert i større grad enn dersom bare de elevene som har rett på spesialundervisning blir tatt med ut. Ettersom Morken (2012, s. 13)

hevder at de signalene man som lærer sender har betydning for elevenes holdninger og opplevelse av ulikheter, kan en organisering der alle elever blir tatt med ut, bidra til å ufarliggjøre det å motta spesialundervisning. Likevel vil de elevene som har rett på spesialundervisning i mye større grad enn de elevene som ikke har rett på spesialundervisning, få sin undervisning som alenetimer. Ettersom alle tre spesialpedagogene hevdet at fagene norsk, matematikk og engelsk var typiske fag der elevene ble tatt med ut, vil mye av opplæringa skje utenfor klassefellesskapet. Dette fordi disse tre fagene er basisfagene i skolen, og dermed utgjør flesteparten av fagene på timeplanen. En slik organisering kan bunne i at de fleste elevene strever i fagene norsk, matte og engelsk, mens det er enklere å henge med i fag som er av mer muntlig karakter. Ofte verdsetter også lærerne selv de tre basisfagene høyt, der det blir sett på som viktig å utvikle en viss kompetanse innenfor disse fagene. På den lille skolen ble imidlertid mye av spesialundervisningen organisert innenfor rammene av den ordinære opplæringa. I tillegg arbeidet elevene med samme tematikk som resten av klassen, bare med tilpasninger. Gjennom en slik tilrettelegging og organisering, legges det til rette for felles opplevelse og en fellesskapsfølelse knyttet til undervisningen. Dette arbeidet blir viktig når Mørtzell & Haugland (2015) påpeker at klassefellesskapet er et viktig bidrag for inkluderingen. Samtidig er opplevelsen av å høre til i et klassefellesskap ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 69) viktig for motivasjonen for å bidra til fellesskapet. Spesialpedagogens vektlegging av fellesundervisning og fellesopplevelse gjorde at det ble avgjørende at alle elevene mottok sin undervisning i det samme klassefellesskapet for at denne opplevelsen skulle tilfredstilles. På en slik måte ble det lagt til rette for trivsel og læring ved at både organiseringen og innholdet på den lille skolen samsvarte med den ordinære opplæringa.

5.3.1 Læring for alle gjennom fokus på mangfold

For alle spesialpedagogene var det viktig at elevene lærte å akseptere at alle er forskjellig og har ulike behov. Spesialpedagogen på den store skolen hadde tro på at gjennom arbeid med å skape aksept og toleranse, kunne elevene skape forståelse for at alle har ulike styrker og svakheter. Dette arbeidet kunne bidra til å forklare hvorfor noen trenger litt mer hjelp og tilrettelegging enn andre. På denne måten kan en elev som mottar spesialundervisning føle at det ikke er så farlig å motta denne typen undervisning, da det er aksept knyttet til det å være annerledes. Ettersom Mørtzell & Haugland (2015) påpeker at det gjennom åpenhet og holdninger legges til rette for et inkluderende klassefellesskap, kan man hevde at spesialpedagogen gjennom sitt arbeid legger til rette for en opplæring og et fellesskap som er inkluderende for alle. Når McManis (2017) i tillegg hevder at elever med vansker lærer mer av å bli inkludert i den ordinære klassen, er det ikke tvil om hvordan undervisningen bør organiseres. Selv om det faglige kan være en utfordring for mange, må man ikke glemme de sosiale ferdighetene som også skal utvikles. Disse ferdighetene lar seg best øve på inne i et klasseromfellesskap sammen med medelever. Ved å være sammen vil det også legges bedre til rette for å skape gode relasjoner. Mens elevene med vansker kan få både et faglig og sosialt utbytte av å være inne i klasserommet sammen med medelevene, kan dette også ifølge McManis (2017) være tilfellet for elever uten vansker. Læring vil for disse elevene skje gjennom å lære bort til andre. Ut fra Vygotskys begrep om den proksimale utviklingszone (Moen, 2013, s. 257-258), vil en mer kompetent andre kunne hjelpe en elev til å nå et høyere

utviklingsnivå. Slik kan deltakelse inne i klasserommet bidra til faglig læring gjennom hjelp og støtte fra en medelev. Fokus på mangfold er derfor noe som favner alle.

5.3.2 Sammenligning og stigmatisering

Selv om fellesskapsfølelse og rom for forskjellighet er noe man bør etterstrebe, vil mange elever kunne føle at de kan slappe mer av i alenetimer med en spesialpedagog. Dette kommer av at de i alenetimene ikke trenger å sammenligne seg med andre. Ved innlæring av nytt lærestoff valgte spesialpedagogen på den mellomstore skolen å ta med elevene som mottok spesialundervisning ut av klasserommet. Dette ble gjort for å sikre at de fikk med seg det som ble gjennomgått, i tillegg til at de kunne skape en faglig samtale omkring temaet. Spesialpedagogen uttrykte at det å sitte i klasserommet uten å forstå innholdet, hverken førte til faglig læring eller sosialt utbytte. Ved å motta undervisningen som alenetimer, kunne oppmerksomheten rettes mot den enkelte elev, i et læringsmiljø med færre forstyrrelser. Erfaringene til spesialpedagogen kan ses i lys av Festingers sosiale sammenligningsteori (Festinger 1954, referert i Uthus, 2017a, s. 141). Ettersom man sammenligner seg med andre som er lik seg selv, vil det kunne føre til gjentatte nederlag dersom man alltid opplever å ikke ha noen som er på samme nivå faglig som en selv. Ved arbeid inne i klasserommet vil mange av elevene på den mellomstore skolen oppleve å komme til kort sammenlignet med medelever, da de ikke befinner seg på samme nivå faglig. Spesialpedagogen hevdet at eleven selv ble utsatt for et dobbelt nederlag ved innlæring av noe nytt som var over det faglige nivået til eleven. Ut fra dette vil inkludering i et klasseromfellesskap ikke nødvendigvis være til det beste for alle. Spesialpedagogen fokuserer på hvordan eleven føler seg inne i klasserommet, og hva som er hensiktsmessig. Det er derfor den enkelte elev det tas utgangspunkt i, et utgangspunkt som absolutt er nødvendig for å sikre læring. Men selv om elevene ikke blir utsatt for sammenligning i alenetimer med spesialpedagog, blir ikke inkludering nødvendigvis ivaretatt ved en slik organisering. Likevel må den enkeltes hensyn til inkludering vurderes opp mot mestringsfølelse. Uten å hverken være inkludert eller kunne mestre innenfor rammene av den ordinære opplæringa, vil det være bedre å unngå dette doble nederlaget ved å heller mestre i en spesialundervisning som blir gitt som alenetimer.

Mye av de samme erfaringene til spesialpedagogen på den mellomstore skolen knyttet til sammenligning, vil også kunne være tilfellet på den lille skolen, der det for mange av elevene var vanskelig å akseptere at man skilte seg ut. Det var viktig for spesialpedagogen å tilpasse undervisningen slik at inkludering og fellesskapsfølelse var mulig, men samtidig unngå følelse av annerledeshet for de elevene det gjaldt. Ofte stod disse to forholdene i motsetning, ettersom tilpasning var helt nødvendig for at elevene skulle fungere innenfor rammene av den ordinære opplæringa. Praktiseringen på den lille skolen vil likevel legge bedre til rette for både faglig og sosial utvikling inne i klasserommet sammenlignet med den mellomstore skolen. Dette kommer av at det fokuseres på elevenes vanskeområder, samtidig som elevene får delta inne i klasserommet med de andre. Ved arbeid inne i klasserommet, er tematikken den samme som for resten av klassen, bare med tilpasninger.

Spesialpedagogenes opplevelse av at undervisning inne i klasserommet kunne virke stigmatiserende, kan ses i lys av referanserammeteorien (Marsh & Parker 1984, referert i Uthus, 2017a, s. 141). Her blir det fremhevet at det er bedre å være en stor fisk i en liten dam, enn det er å være en liten fisk i en stor dam. Dersom man tar dette i betraktning, kan man forsvare en spesialundervisning som gis som alenetimer. Ved å være inne i klasserommet kan det bli mer synlig hvilke oppgaver en elev arbeider med, og hvordan disse oppgavene skiller seg fra de oppgavene medelevene arbeider med. For å sikre både læring og utvikling, kan det derfor være mer gunstig å arbeide med enkelte oppgavetyper eller temaer alene. Dette kan også bidra positivt til elevenes selvbilde og motivasjon. Selv om en slik organisering hindrer inkludering, tar den utgangspunkt i elevenes beste, der man unngår at elevene alltid må strebe etter å nå et faglig nivå som er høyere enn det de har forutsetninger for å mestre.

5.3.3 Faglig læring som bidrag til sosial læring

Selv om en spesialundervisning organisert som alenetimer kan forhindre nederlagsfølelser for de elevene det gjelder, er det gjort funn som tyder på at et inkluderende og støttende læringsmiljø har betydning for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2012, referert i Waage, 2015, s. 9). Når Nes (2013, s. 42) i tillegg påpeker at det faglige har betydning for følelsen av å være inkludert, blir det viktig at undervisningen organiseres slik at alle har mulighet til å delta og få et faglig utbytte sammen med andre. Selv om deltakelse og inkludering har betydning for læring, hevder Grøgaard, et. al. (2004, s. 9) at elever som får spesialundervisning enten alene eller i grupper, trives bedre enn de elevene som får spesialundervisningen i ordinære klasser. Å lære nye ting, å få sosial støtte fra læreren, samt å oppleve god undervisningskvalitet, er faktorer som er avgjørende for hvorvidt en elev trives og føler seg inkludert. Ut fra dette kan man hevde at organiseringen som blir gjort på den store og mellomstore skolen kan bidra til å øke trivselen til elevene som mottar spesialundervisning. Dette til tross for at inkluderingen ikke nødvendigvis er oppfylt ut fra alle tre gradene til Qvortrup (2012, s. 10). Det å lære, oppleve støtte fra læreren, samt ha god undervisningskvalitet er punkter som blir ivaretatt både på den store og mellomstore skolen gjennom spesialundervisning alene sammen med en spesialpedagog. Utgangspunktet for spesialundervisningen var elevenes IOP, noe som gjør at innholdet i undervisningen står i stil med det faglige aspektet som elevene trenger å arbeide med. Spesielt spesialpedagogen på den mellomstore skolen følte at kvaliteten og fokuset på det faglige økte dersom undervisningen ble gitt alene utenfor den ordinære klassen. Dette kom av at det var enklere å legge til rette for hver enkelt elev og dens utgangspunkt, i tillegg til at en samtalepreget undervisning ble mulig. Elevenes trivsel ble derfor langt på vei dekket på de to skolene ved at de faglige faktorene lå til grunn. Ut fra dette kan man hevde at trivselen og læringsutbyttet kan være likeså stort i spesialundervisning utenfor klasserommet, bare forholdene er lagt til rette for det.

Det sosiale blir av Grøgaard, et.al. (2004, s. 10) sett på som viktigere enn det faglige. Likevel blir det poengtert at man ikke skal undervurdere det faglige aspektet, ettersom mange faglig flinke elever trives godt på skolen. En elev som ikke mestrer det faglige innenfor den ordinære opplæringa, vil dermed heller ikke trives like godt på skolen. Ut fra dette kan det å øke motivasjonen og mestringserfaringene for det faglige, fungere som et virkemiddel for å øke trivselen og følelsen av inkludering. Gjennom en spesialundervisning som tar utgangspunkt i elevens IOP, kan det faglige nivået løftes slik

at det etter hvert blir mulig å skape deltakelse innenfor rammene av den ordinære opplæringa. Ved at spesialpedagogene hjelper og støtter elevene til å lære og utvikle seg faglig, vil dette kunne bidra til større deltakelse innenfor det sosiale aspektet, noe som igjen øker følelsen av inkludering. En spesialundervisning som ble gitt inne i klasserommet, foregikk både på den lille og den store skolen gjennom tett oppfølging av spesialpedagog og individuell tilrettelegging for den enkelte. Hjelp og støtte er helt nødvendig for å ivareta prinsippet om deltakelse, samt legge til rette for både sosial og faglig læring. Fokuset på det faglige som bidrag til det sosiale blir forsterket når Grøgaard, et.al (2004, s. 10) hevder at det ikke er mulig å skape ekte inkludering ved å få de sosialt flinke elevene til å inkludere de sosialt mistilpassede. Bidraget fra andre elever er ut fra dette ikke tilstrekkelig til å skape en følelse av inkludering hos alle elever. Dette fører til at det faglige aspektet må økes for å gjennom det faglige bli inkludert i det sosiale i klassen. Uten et visst faglig nivå, vil inkludering vanskelig la seg gjennomføre.

5.4 Medbestemmelse

Hos alle spesialpedagogene var det et stort fokus på elevmedvirkning. Samtidig som medvirkning og innflytelse er verdier som skal fungere som rettesnor i skolens praktisering og tilrettelegging av undervisningen, kommer det også fram av Utdanningsdirektoratet (2014) at medbestemmelse og selvbestemmelse er rettigheter som alle barn har. Å la elevene få påvirke skolehverdagen blir derfor helt sentralt i det spesialpedagogiske arbeidet. Spesialpedagogene mente de brukte mye tid og planlegging på å la elevene selv få uttrykke hvordan de ønsket at spesialundervisningen skulle organiseres. I tillegg var valg av temaer, oppgaver og arbeidsmåter noe elevene fikk være med på å påvirke. På den lille skolen meddelte spesialpedagogen at graden av medbestemmelse var noe som var avhengig av elevenes alder. Jo yngre elevene var, desto mindre rom var det for å være med på å påvirke skolehverdagen. Også spesialpedagogen på den store skolen påpekte at det ikke var alt elevene selv fikk være med på å bestemme, og at spesielt innholdet i undervisningen var noe som elevene i svært liten grad fikk være med på å påvirke. Dette kom av at innholdet i spesialundervisningen tok utgangspunkt i den enkeltes IOP, og at det derfor ikke var mulig å fravike fra dette innholdet. Likevel var hun svært positiv til å la elevene påvirke skolehverdagen. Ettersom Kunnskapsdepartementet (2019, s. 12-13) fremhever medbestemmelse som en faktor for å kunne skape et inkluderende opplæringstilbud, kan man hevde at inkludering blir ivaretatt gjennom spesialpedagogenes arbeid for elevenes mulighet til medvirkning. Ved at elevenes stemme blir hørt, vil de få mulighet til å påvirke både organisering og innhold i undervisningen. Dette er i tråd Kunnskapsdepartementet (2019, s. 12-13), der det fremgår at det å ha innflytelse på hvordan skolehverdagen organiseres og gjennomføres kan gjøre at de spesialpedagogiske tilbudene legges godt til rette. Ved å lytte til eleven og ta utgangspunkt i behovet til hver enkelt, kan man planlegge og tilpasse en undervisning som bidrar til læring og utvikling. Da blir det viktig at også de minste elevene på den lille skolen får mulighet til å uttrykke sine ønsker for opplæringa.

Samtidig som at medbestemmelse kan sikre inkludering, kan det også ifølge Kunnskapsdepartementet (2019, s. 12-13) fremme læring, trivsel og motivasjon. Dette var noe spesialpedagogen på den store skolen hadde erfart. Hun så på selvbestemmelse som en faktor som hadde direkte påvirkning på hvorvidt elevene som mottok

spesialundervisning viste delaktighet og innsats. Dette er i tråd med Deci & Ryans selvbestemmelsesteori (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68-69), ettersom det ut fra deres teori blir hevdet at det å oppleve autonomi og få være med på å bestemme innhold og arbeidsform fører til at elevene viser interesse, delaktighet og motivasjon for faget. Selv om medbestemmelse var viktig for alle spesialpedagogene, uttrykte spesialpedagogen på den store skolen at en balansegang var viktig. Den spesialpedagogiske kompetansen hun som lærer satt med, var det som skulle telle mest i avgjørelsen av hvordan organiseringen og gjennomføringen skulle foregå. Ved å planlegge innholdet i opplæringa, sammen med andre lærere, foreldre/foresatte, samt elevene selv, forsikret hun seg både om at hun greide å skape en opplæring som bidro til faglig utvikling, men også ei opplæring som la til rette for elevenes beste. At innholdet og aktiviteter stod i stil med elevenes IOP-er, var derfor det som telte mest i avgjørelsen av hva denne typen opplæring skulle inneholde. Med utgangspunkt i elevenes IOP, kjente spesialpedagogen til elevenes styrker og svakheter, og var derfor i stand til å ta elevenes vanskeområder på alvor. Likevel var hun tydelig på at opplæringa var til for elevene, og at det derfor var naturlig at elevene selv var med på å forme hvordan denne opplæringa skulle se ut. Gjennom dette arbeidet, legger hun til rette for medvirkning og innflytelse, verdier som er sentrale i både Læreplanens overordnede del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9) og opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Ved å planlegge timene godt på forhånd, forsikrer spesialpedagogen seg om at hun får med alt som bør gjennomgås i tråd med elevenes IOP. På denne måten er det heller ikke noe problem at elevene selv er med og påvirker for eksempel læringsstil og aktivitet, ettersom det faglige aspektet ivaretas gjennom spesialpedagogen selv.

5.4.1 Viktigheten av skole-hjem-samarbeid for elevenes læring

Jevnlig kontakt med foreldre og foresatte om hvordan status var, ble hos alle tre spesialpedagogene vektlagt i stor grad. Å sikre at både foreldre og elever får være med på å medvirke i både planleggingen og utformingen av organisering og innhold for spesialundervisning, er noe som Grøgaard et. al. (2004, s. 13) fremhever som avgjørende for å kunne lykkes med en inkluderende spesialundervisning. Det er foreldrene som kjenner sitt barn best, og elevene selv som sitter på fasiten for hvordan de ønsker at undervisningen skal gjennomføres. Gjennom samtaler og møter kunne spesialpedagogen på den lille skolen kartlegge foreldrenes og elevenes ønsker og tanker, og på denne måten var det mulig å legge til rette for en undervisning som var i tråd med deres behov. Samarbeid med eleven selv og foreldre blir derfor vesentlig for å finne ut av hvordan, på hvilken måte, og under hvilke vilkår læring best kan skje.

Ettersom det ligger i prinsippet om medvirkning at elevene selv skal få mulighet til å bestemme over sin egen hverdag, trenger ikke inkludering nødvendigvis å bety at de elevene som mottar spesialundervisning skal være sammen med de andre elevene til enhver tid. Det er den enkelte eleven selv som må avgjøre hva som føles best for seg. Når Nordahl mfl. (2018, s. 32) i tillegg påpeker at man må se på hvordan læringsmiljøet påvirker hver enkelt elev og dets forutsetninger for trivsel og læring, blir det av avgjørende betydning at elevene selv får mulighet til å bestemme hvordan undervisningen skal legges til rette. Ønsker for organisering, praktisering og innhold for spesialundervisningen må bli tatt på alvor og lagt vekt på når denne typen undervisning

skal planlegges og gjennomføres. Dette er i tråd med prinsippet om medvirkning slik det blir presentert av Haug (referert i Olsen, 2016). Selv om organiseringen av spesialundervisningen på de ulike skolene ved første øyekast kan virke som en hindring i målet om å skape inkludering, kan denne organiseringen være en vurdering som spesialpedagogene har foretatt i samarbeid med både eleven selv og foreldrene. Dersom eleven ønsker å få sin undervisning alene med en spesialpedagog, er det dette ønsket som skal tillegges mest vekt i avgjørelsen. Så blir det spesialpedagogenes oppgave, ut fra deres kompetanse, å vurdere graden av medvirkning opp mot hensynet til både faglig og sosial læring.

6. Konklusjon

Min problemstilling for denne oppgaven var «*Hvilke erfaringer har spesialpedagoger knyttet til det å skulle ivareta en inkluderende spesialundervisning?*». Kvalitative intervju med tre spesialpedagoger fra tre ulike skoler om deres erfaringer fra skolehverdagen bidrar til å belyse noe av bredden i det spesialpedagogiske arbeidet. Utvalget av informanter er gjort for å få et innblikk i skoler med ulikt elevtall; en liten, en mellomstor og en stor skole.

Alle spesialpedagogene jeg intervjuet fokuserte på å variere organiseringen av spesialundervisningen, slik at de både kunne ivareta det faglige og det sosiale aspektet for de elevene som mottok spesialpedagogisk undervisning. Et hovedfunn er at mesteparten av spesialundervisningen på de tre skolene ble gitt utenfor klasserommet, selv om variasjon i organiseringen av spesialpedagogisk undervisning var noe spesialpedagogene var bevisste. Matematikk, norsk og engelsk var de fagene der flest elever ble tatt med ut for å få sin undervisning, mens muntlige og praktiske fag ble gjennomført inne i klasserommet sammen med de andre elevene. Årsaken til dette ble argumentert for å være basert på utgangspunktet i elevenes beste, og at en organisering inne i klasserommet ikke alltid lot seg forene med elevenes forutsetninger for å mestre. Hvilke læreplanmål elevene arbeidet etter, ble vurdert og tillagt vekt når spesialpedagogene skulle avgjøre om en undervisning inne i den ordinære klassen eller utenfor var å foretrekke. Med utgangspunkt i elevenes IOP, var det for enkelte elever bedre å få en undervisning i form av enetimer. Med å organisere slik at man varierte på hvilke elever som ble tatt med ut, samt at flere elever kunne bli med sammen med de elevene som hadde behov for spesialundervisning, hadde spesialpedagogene funnet en løsning på den ekskluderende organiseringen. Det ble mindre stigmatiserende dersom flere elever ble tatt med ut samtidig, i tillegg til at det å variere gruppesammensetningen førte til at det å bli tatt med ut ble normalisert.

Det å skulle balansere faglig utbytte med sosial utvikling, var noe som alle spesialpedagogene jeg intervjuet så på som en utfordring. Det var viktig å ta utgangspunkt i den enkelte elevs behov, samt den enkeltes evner og forutsetninger. Spesialpedagogene uttrykte at de følte en spesialundervisning som ble gitt som alenetimer var bedre lagt til rette for læring, ettersom lærerstøtten var større og fokuset var på individuelt, tilpasset arbeid. Ettersom spesialundervisningen skal ta utgangspunkt i hver enkelt elev, samt sikre disse elevenes rett til læring, er praktiseringen på de ulike skolene i tråd med formålet for denne typen undervisning. Samtidig var inkludering og klassefelleskap noe som alltid lå i bakhodet. Å organisere opplæring slik at den fremmet deltakelse, ble viktig for spesialpedagogene. Dette ble blant annet sikret gjennom tilpasninger, hjelp og støtte fra en voksenperson inne i klasserommet, men også gjennom prosjekt-, gruppe- og samarbeidsoppgaver.

Når det gjaldt hva som hindret spesialpedagogene i å greie å gjennomføre en spesialundervisning som bidro til inkludering, var svarene ulike. For spesialpedagogen på den store skolen var det fokuset på helhet og sammenheng i spesialundervisningen som ofte stod i motsetning til praktiseringen av denne typen undervisning. Spesialpedagogen ønsket at elevene skulle oppleve den opplæringen de fikk som meningsfull og helhetlig, noe rammene i skolehverdagen satte begrensninger for. Tid og rom var faktorer som hindret sammenheng i spesialundervisningen, særlig når spesialpedagogen var opptatt av at elevene i tillegg skulle arbeide inne i klasserommet sammen med medelevene.

Planlegging og samarbeid var utfordringer som spesialpedagogen på den mellomstore skolen så på som en hindring til at samsvaret mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringa ble tilstrekkelig. Ettersom fokuset på et helhetlig opplæringstilbud kan bidra til en inkluderende opplæring, vil det være vesentlig at de to undervisningsformene planlegges og tilrettelegges. Ved bedre planlegging og tilrettelegging, vil innhold, metoder og arbeidsformer i den ordinære opplæringa favne flere elever, noe som igjen fører til at spesialundervisningen kan gjennomføres inne i klasserommet. Dette igjen vil føre til større grad av inkludering, ettersom inkludering forutsetter både et sosialt og faglig aspekt.

Spesialpedagogen på den lille skolen følte at det å få nok tid til hver enkelt elev var utfordrende i arbeidet med spesialundervisningen. I tillegg uttrykte hun at det var vanskelig å skulle sikre deltakelse inne i klasserommet uten at elevene selv følte at de mottok en annerledes undervisning. For elevene som mottok spesialundervisning var det nødvendig med tilrettelegging, men disse tilpasningene kunne føre til at elevene selv følte at de skilte seg ut. Det ble derfor vanskelig for spesialpedagogen å både skulle legge til rette for at elevene kunne arbeide inne i klasserommet og sikres sosial læring, og samtidig passe på at tilpasningene bidro til faglig læring uten følelse av annerledeshet.

Elevmedvirkning og medbestemmelse ble viktig for å kunne legge til rette for en spesialundervisning som var til det beste for hver enkelt elev. Ved å la eleven selv få mulighet til å påvirke, kunne organisering og innhold i spesialundervisningen planlegges slik at både sosial og faglig utvikling ble sikret. Likevel hevdet spesialpedagogene at innholdet i spesialundervisningen sjelden kunne bestemmes av elevene selv. Årsaken til dette var at innholdet i denne typen undervisning var knyttet opp mot den enkeltes vansker og vekstpunkter, og derfor noe som det ikke var mulig å gå bort fra.

Et stort fokus på klassefelleskapet og hvilket syn elevene hadde på spesialundervisning, ble sett på som en viktig forutsetning for hvorvidt spesialundervisning ble oppfattet som noe negativt eller positivt. Det ble arbeidet med holdninger og åpenhet knyttet til synet på spesialundervisning og det å være annerledes. Gjennom å ta med andre elever sammen med den eleven som mottok spesialundervisning, i tillegg til å rullere på hvem som ble tatt med ut av klasserommet, skapes det aksept og normalitet knyttet til det å få et opplæringstilbud utenfor klasserommets vegger. Dette kan igjen bidra til at de elevene som mottar spesialundervisning, ikke opplever dette som like belastende som det de kanskje ville ha gjort dersom det ikke var en like stor aksept knyttet til forskjellighet i klassen.

Dersom man sammenligner de tre spesialpedagogenes uttalelser med hverandre, ser vi at de sitter med mye av de samme erfaringene og synspunktene knyttet til organisering av spesialundervisning. Mye gjøres likt på de ulike skolene, og det var enighet om at idealet og målsetningen om en inkluderende spesialundervisning ofte vanskelig lot seg forene med den praktiske gjennomføringen i skolehverdagen. I informantenes utsagn var den enkelte elev sterkt i fokus, i tillegg til en bevissthet rundt viktigheten av elevmedvirkning. En organisering utenfor klasserommet ble hos alle spesialpedagogene begrunnet med utgangspunkt i elevenes IOP. På bakgrunn av dette var et individperspektiv noe som langt på vei var rådende i skolens gjennomføring av spesialundervisningen. På den lille skolen ble spesialundervisningen oftere enn på de to andre skolene gitt inne i klasserommet. Elevantallet kan være en forklaring på dette. Inkludering var likevel noe alle spesialpedagogene var bevisst på, og også noe de ikke

var fremmed for å innrømme at de kunne bli flinkere til å legge til rette for. Rammer i skolehverdagen, manglende tilpasning, samt planlegging og samarbeid med andre lærere, var faktorer som de nevnte som årsak til at det faglige ofte ble prioritert fremfor det sosiale. Dette til tross for at informantene hadde et bevisst forhold til ønsket om å også ivareta sosial inkludering for de elevene som mottok spesialundervisning.

7. Litteratur

- Anholt, S., K. & Nesheim, T. (2018). *Hvem skal ut? Om skolelederes profesjonelle skjønn i organiseringen av spesialundervisning*. (Mastergradavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/66447/MASTEROPPGAVE-ANHOLT-OG-NESHEIM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Backmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Baselinerapport 2006:62). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bjørndal, C. R. P. (2012). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Glestad, L., S. & Røhnebæk, K., B. (2018). *Spesialundervisning i klasserommet. Hvordan lykkes?* (Mastergradsavhandling). Høgskolen i innlandet, Lillehammer. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2568047/masterglestadr%C3%B8hneb%C3%A6k.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Groven, B. (2009). Spesialundervisning i grunnskolen – usynlighetskappe eller den troverdige tilpassing av opplæring? *DMMH Tidsskrift* (s. 1-13). Hentet fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmloi/bitstream/handle/11250/146871/Groven2008.pdf?sequence=3>
- Grøgaard, J., B., Hatlevik, I. & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport 9/2004. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmloi/bitstream/handle/11250/275486/NIFUrapport2004-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I: Moen, T. & Karlsdóttir, R. (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014, 17.november). Spesialundervisning i praksis. *Tidsskriftet Paideia*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-i-praksis/>
- Haug, P. (2015, 12.desember). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-og-ordinar-opplaring/>
- Haug, P. (2017a, 23.november). Kva spesialundervisning handlar om. *Tidsskriftet Paideia*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kva-spesialundervisning-handlar-om/>
- Haug, P. (2017b, 4.mai). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering.

- Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11 (1). s. 41-62. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Jahnsen, H. & Nergaard, S. (2013, 25.november). En inkluderende skole. *Læringsmiljøsenderet*. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/ut-av-klassen/en-inkluderende-skole-article115830-21072.html>
- Kleven, T., A. & Hjordemaal, F., R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsemtode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). «*Tilfeldighetenes spill*». En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke. Rapport nr. 9. Høgskolen i Hedmark.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6. 2019-2020). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lankshear, C., & Knobel M. (2004). *A handbook for teacher research: from design to implementation*. Berkshire: Open University Press.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T., C., Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark.
- McManis, L., D. (2017, 20. november). *Inclusive Education: What It Means, Proven Strategies, and a Case Study*. Hentet fra <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/inclusive-education/>
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I: Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (red.). *Læring – utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 257-259). Trondheim: Akademika Forlag.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Mørtzell, K., C. & Haugland, C., F. (2015). *Sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning*. «Det er ikke barna som er spesielle, de har ikke spesielle behov, men de har noen behov som er spesielle». (Mastergradsavhandling). Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø. Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/8105/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Tidsskriftet Paideia* (05), s. 40-51. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/191742/Kari%20Nes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R., S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr. 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter* (Rapport nr. 2). Høgskolen i Hedmark. Hentet fra: https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133784/rapp02_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nysether, I. (2014). *Å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40545/Nysether_master.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Olsen, M., H. (2016). To søyler i en inkluderende skole. *StatpedMagasinet 1-2015*. Hentet fra <https://www.statped.no/statpedmagasinet/StatpedMagasinet-1-2015/inkludering/To-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Olsen, S., E. (2015). *Tilpasset opplæring: Forståelse, praktisering og utfordringer i samfunnsfag. Et kvalitativt studie av hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forstår tilpasset opplæring og praktiserer det i samfunnsfagundervisningen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/8133/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Qvortrup, I. (2012). Inklusion – en definition. I Qvortrup, I. & Næsby, T. *Er du med – om inklusion i dagtilbud og skole*. Seriehefte. Aalborg: Forskning og Udvikling UCN. S. 5-16.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research* (5. utg.). London: SAGE Publications.
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I: M. Brekke & T. Tiller (red.). *Læreren som forsker, innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012a) Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2012b). Retten til utdanning for alle. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 108-128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi>
- Utdanningsdirektoratet (2014). Veilederen Spesialundervisning. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 1.august). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 29.januar). Skolemiljøtiltak – fellesskap og miljø. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#fellesskapende-undervisning>
- Utdanningsforbundet (2006). Spesialpedagogikk, nr. 2. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%20%202006.pdf>

- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og begrensninger* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52110469.pdf>
- Uthus, M. (2017a). Den inkluderende skolen. Muligheter og begrensninger. I: Uthus, M. (Red), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I: Uthus, M. (Red), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Waage, A., H., G. (2015). *Skolens organisering av spesialundervisningen – med fokus på enkeltelevens læringsutbytte*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Buskerud og Vestfold). Hentet fra https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2380170/Waage_AHG_2015_masteroppgave.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Wik, A., J., U. (2018). «*Fra mine til våre elever – Hvordan legge til rette for en mer inkluderende spesialundervisning?*». (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2559168/Wik_Anja_Urke.pdf?sequence=1

Vedlegg 1: Intervjuguide

- Bakgrunnsinformasjon
 - o Er du lærer eller spesialpedagog?
 - o Hvor mange år har du arbeidet som spesialpedagog/lærer?
- Fysisk tilrettelegging
 - o Hvordan er den fysiske tilretteleggingen på skolen?
 - Har dere grupperom tilgjengelig?
 - Fører dette til at dere er mer ute/inne av klasserommet?
 - o Hvordan er klasserommet tilrettelagt for spesialundervisning?
 - o Hvordan fungerer den fysiske tilretteleggingen med tanke på organisering og praktisering av spesialundervisningen?
 - Hvilke tanker har du om denne organiseringen?
- Organisering
 - o Hvordan blir spesialundervisningen organisert?
 - Hvorfor organiserer dere på denne måten?
 - Hva kunne vært gjort annerledes med tanke på inkludering?
 - Hva kunne vært gjort annerledes med tanke på faglig utvikling?
 - o Hva legges det vekt på i organiseringen/planleggingen av spesialundervisningen?
 - Er det økonomiske hensyn, antall lærere, andre ressurser som spiller inn når organiseringen blir vurdert?
- Samarbeid
 - o Hvordan foregår samarbeidet med foreldre og elev når man skal tilrettelegge undervisningen?
 - Legges det til rette for elevmedvirkning?
 - o Hvordan opplever du samarbeidet med andre lærere når det gjelder organisering, planlegging og gjennomføringen av spesialundervisningen?
- Praktisering
 - o Hvordan arbeides det med å bidra til å inkludere elever med spesialundervisning i den ordinære klassen?
 - o Hvilke type arbeidsoppgaver/oppgavetyper gis når spesialundervisningen foregår inne i klasserommet kontra ut av klasserommet?
 - o I hvilke fag blir elevene tatt med ut av klasserommet, og i hvilke fag arbeider elevene inne i klasserommet?
 - o Hvilke utfordringer føler du at du møter når spesialundervisningen skal foregå inne i klasserommet?
 - o Hvordan balanserer dere hensynet til sosial inkludering med faglig utvikling?
 - o Hvordan arbeides det med klassemiljøet?
 - Hvordan vil du vurdere klassemiljøet? (Godt miljø, rom for forskjellighet, preget av sammenligning, konkurranse, samhold).
 - o Hva synes du er det mest utfordrende knyttet til arbeidet med spesialundervisningen (fysisk tilrettelegging, økonomi)?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Inkluderende og segregerende praksis i skolehverdagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan spesialundervisningen på din skole blir organisert for å ivareta inkludering for de elevene som mottar denne undervisningen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterprosjekt som skal handle om spesialundervisning med vekt på temaet inkludering. Jeg skal intervjuere lærere og spesialpedagoger for å få et innblikk i hvilke erfaringer de har, samt hvilke dilemmaer de føler de støter på når det kommer til det å skulle ivareta inkludering for elever som mottar spesialundervisning. Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan lærere stiller seg til dilemmaet om å undervise elever inne i klasserommet kontra det å ta de med ut, samt hvordan spesialundervisningen blir organisert og gjennomført på ulike skoler med tanke på å ivareta inkludering.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg skal intervjuere lærere/spesialpedagoger, som skal fordele seg på tre ulike skoler. De tre ulike skolene vil være forskjellig med tanke på elevantallet. Skolene blir derfor delt i liten, mellomstor og stor. Den skolen som betegnes som liten, vil ha det kriterium at det totale elevantallet er mindre enn 100 elever. Den mellomstore skolen vil ha et elevantall som ligger et sted mellom 100 og 300 elever, mens kriteriet for den store skolen er at det er en skole med over 300 elever. Alle skolene kommer til å være barneskoler. Om det er mannlige eller kvinnelige lærere er ikke av betydning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningen vil være basert på intervju, med en på forhånd laget intervjuguide.

Intervjuguiden som blir benyttet, vil bli sendt til deg på mail i forkant av intervjuet, slik at det er mulig å forberede seg på spørsmålene som blir stilt. Intervjuet vil ta omkring 1 time.

Spørsmålene kommer til å omhandle hvordan du som lærer/spesialpedagog organiserer, planlegger og praktiserer spesialundervisningen, og hvilke tanker du har angående inkludering for din/dine elev(er). For å innhente data vil det benyttes lydopptak, i tillegg til at jeg kommer til å ta notater underveis i intervjuet. Intervjuet vil i etterkant blir transkribert for å benyttes i en analyse. Alle opplysninger som blir gitt, blir anonymisert, og opptakene blir slettet når arbeidet er ferdig. Det vil derfor ikke være mulig å identifisere deg. I tillegg til intervjuet, ønsker jeg også å få en kort omvisning på skolen, der jeg får se hvordan klasserom, grupperom og arealene ellers på skolen er.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger og innsamlede data vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Under intervjuet kommer det til å bli benyttet lydopptak. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som omtales i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være meg og min veileder som vil komme til å ha tilgang på det transkriberte datamaterialet. Lydopptaket kommer til å bli lagret under arbeidet med masteroppgaven, men vil bli slettet så raskt jeg er ferdig med å transkribere. Også utskrifter og annet materialet vil bli slettet og/eller makulert ved prosjektets slutt.

I masteroppgaven kommer jeg til å anonymisere både navn, skole og andre opplysninger som kan gjøre at det er mulig å spore opp deg som person og hvor informasjonen er hentet fra.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Etter prosjektets slutt vil alt av personopplysninger og opptak slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Silje Bakken, på epost (siljebak@stud.ntnu.no) eller telefon:
- Eli Raanes (veileder), på epost (eli.raanes@ntnu.no) eller telefon:
- Vårt personvernombud: NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Bakken

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkluderende og segregerende praksis i skolehverdagen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Vurdering NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inkluderende og segregerende spesialundervisning i skolehverdagen

Referansenummer

184663

Registrert

20.12.2019 av Silje Bakken - siljebak@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eli Raanes, eli.raanes@ntnu.no, tlf:

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Bakken, siljebakken96@hotmail.com, tlf:

Prosjektperiode

06.01.2020 - 15.05.2020

Status

31.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

31.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som

er dokumentert i meldeskjemaet den 31.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

