

Hege Wang Wold

"Jeg vet ikke helt hva jeg skulle ha bestemt"

En kvalitativ studie med fokus på elever sine erfaringer med medvirkning, mestring og selvoppfatning

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Marit Uthus

Juni 2020

Hege Wang Wold

"Jeg vet ikke helt hva jeg skulle ha bestemt"

En kvalitativ studie med fokus på elever sine erfaringer med medvirkning, mestring og selvoppfatning

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Marit Uthus
Juni 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Forskning viser at elever som mottar spesialundervisning i Norge, i liten grad får medvirke i beslutninger som gjelder dem selv (Barneombudet, 2017; Sagen & Ytterhus, 2014). Videre viser både nasjonal og internasjonal forskning til at spesialundervisning har liten effekt når det kommer til elevenes læringsutbytte (Daniel & King, 1997; Dempsey, Valentine & Colyvas, 2016; Freeman & Alkin, 2000; Haug, 2017; Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001). I denne studien ønsket jeg å se på hva elevene som mottar spesialundervisning på ungdomsskolen selv erfarer knyttet til medvirkning og mestring, samtidig som jeg var nysgjerrig på om elevmedvirkning kan sees i sammenheng med elevenes selvoppfatning.

I studien ble det gjennomført to kvalitative dybdeintervju og to kvalitative fokusgruppeintervju, på til sammen sju elever på niende og tiende trinn. Formålet med studien var å belyse følgende problemstilling: «Hvilke erfaringer har elever som mottar spesialundervisning- med fokus på medvirkning, mestring og selvoppfatning?». For å besvare problemstillingen har empirien blitt sett i sammenheng med teoriene human agency (Bandura, 2001), salutogenese (Antonovsky, 1996), inkludering (Qvortrup, 2012) og selvoppfatning (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Studien har vist at denne tematikken er kompleks. Dette viste seg i flere tilfeller, både når det gjaldt elevenes syn på egen involvering i spesialundervisningen, men også når det gjaldt elevenes læringsutbytte. I spørsmålet om elevmedvirkning uttrykte elevene på den ene siden at de ønsket mer oversikt og kontroll, samtidig som de viste til at læreren burde ha ansvaret for deres læring. Videre viste det seg at elevenes erfaringer med å bli involvert, først og fremst så ut til å gjelde i spørsmålet om de ønsket å ha spesialundervisning. Hvordan spesialundervisningen ble organisert og tilrettelagt hadde elevene liten oversikt over. I forbindelse med elevenes læringsutbytte i spesialundervisningen, viste samtlige av elevene til at de lærte mer i spesialundervisning. Dette på tross av at flere av elevene viste til lave mestringserfaringer knyttet til skolefagene.

Studien hovedfunn kan sies å være at det så ut til å være en sammenheng mellom elevmedvirkning, mestringsopplevelser og elevenes selvoppfatning. Den lave graden av elevmedvirkning som ble beskrevet, så ut til å ha betydning for elevenes mestringstro knyttet til å kunne ta ansvar for egen faglig utvikling. Dette kan på sikt ha betydning for elevenes utvikling av selvstendighet, som videre kan ha betydning for deres læringsutbytte.

Abstract

Research shows that Norwegian pupils receiving special education only to a limited extent are allowed participation in decisions impacting themselves (Barneombudet, 2017; Sagen & Ytterhus, 2014). Furthermore, both national and international research indicate a low effect on the pupils learning outcome from special education (Daniel & King, 1997; Dempsey, Valentine & Colyvas, 2016; Freeman & Alkin, 2000; Haug, 2017; Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001). In this study, I have attempted a closer look at secondary school pupils receiving special education own experience linked to participation and mastering. Also, I was curious to see if there is a correlation between the pupils own participation and their self- perception.

In this study, two qualitative dept interviews and two qualitative focus group interviews were carried out, including a total of seven pupils at 9th and 10th grade. The purpose of the study was to highlight the following: "what are the experiences of the pupils attending special education- focusing on participation, mastering and self- perception?" To answer the question, empiric observations are related to theories "Human Agency" (Bandura, 2001), "Salutogenese" (Antonovsky, 1996), "Inclusion" (Qvortrup, 2012) and "self- perception" (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

The study har shown that the topic is complex. This was observed in several cases, both when it comes to the pupils' view on own participation in special education, but also when it comes to the learning outcomes. Regarding pupils' participation, the pupils expressed a wish for a better overview and more control, however, and at the same time, they advised that the teachers should be responsible for their learning. Furthermore, it appeared that the pupils' involvement experience mostly seemed to relate to how the special education or not. The pupils had limited overview related to how the special education was organized and adapted. As to the pupils' learning outcomes from special education, all agreed that they learned more through special education, even though many of the pupils had negative mastering experience related to the school subjects.

The main finding from the study is that it seems to be a correlation between pupils' participation, mastering experiences and self- perception. The low level of participation described seems to be significant for the pupils' mastering confidence related to ownership for own educational development. Longer term, this may influence the pupils' development of independence, which again may influence their educational outcome.

Forord

I min første praksisperiode på lærerstudiet fikk jeg innblikk i elevmangfoldet som skolen består av. Jeg så elever som mestret skolehverdagen skolefagene og det sosiale samspillet i klassen, samtidig som noen elever så ut til å streve faglig og eller sosialt i læringsfellesskapet. Jeg undret meg over hva skolen gjorde for å møte dette elevmangfoldet, og om de greide å gi et godt tilbud til alle elevene når de hadde så ulike utgangspunkt. På mitt fjerde studieår valgte jeg å fordype meg i spesialpedagogikk. Her fikk jeg bedre kunnskap om elevmangfoldet i skolen, og hva spesialundervisning handlet om. Jeg ble enda mer nysgjerrig på hvordan elevene med særskilte behov selv opplevde det å ha behov for noe mer enn majoriteten i skolen. I tiden før masterprosjektet begynte var jeg tidlig klar på at jeg ønsket å snakke med elever som hadde spesialundervisning. Jeg var interessert i å høre deres stemmer, samtidig som jeg lurte på om elevene var vante til å bli hørt i sin egen skolehverdag. Dette ble bakgrunnen for denne masterstudien.

Arbeidet med masterstudien har vært tidkrevende, og til tider frustrerende. Det var så mye jeg ikke var klar over at jeg ikke kunne da jeg startet prosessen. På tross av at studien har krevd mye av meg, ville jeg aldri vært den foruten. Begrepet elevmedvirkning har i løpet av denne våren fått en helt ny dimensjon for meg, og jeg gleder meg til å anvende min nye kunnskap når jeg starter i arbeidslivet.

Kunnskapen denne masterstudien har gitt meg hadde jeg ikke fått uten mine modige, reflekterte og åpne deltakere. «Andrea», «Cecilie», «Kasper», «Magnus», «Kristoffer», «Sigurd» og «Maja»- uten dere hadde ikke denne studien blitt til. Tusen takk for at dere delte deres erfaringer med meg og leserne av denne oppgaven. Videre vil jeg takke min fantastiske kollokviegruppe for inspirasjon og motivasjon gjennom denne perioden. Våre morgenmøter, som senere ble til videomøter har vært uvurderlig for meg for å få struktur på arbeidsdagene i denne spesielle koronatiden. Jeg vil også takke min kjære samboer Emil. Takk for at du vist en så stor tålmodighet med meg gjennom hele studieløpet, og for at du har gitt meg tid og rom til å fordype meg, selv om det til tider har gått på bekostning av ting vi skulle gjøre sammen. Jeg vil til slutt rette en stor takk til min fantastiske veileder Marit Uthus. Ditt engasjement for meg å oppgaven gjennom hele prosessen har gitt meg tro på å få det til. Jeg setter stor pris på at du hele veien har vært tilgjengelig for meg, og at du har hjulpet meg videre hver gang ting har låst seg. Jeg er utrolig takknemlig for at akkurat du ville veilede meg i denne prosessen, det har betydd mye. Tusen takk!

Hege Wang Wold

Trondheim, juni 2020

Innhold

1	Innledning	1
2	Begrepsavklaring og teorigrunnlag.....	2
2.1	Spesialundervisning.....	2
2.1.1	Ulike perspektiver	2
2.1.2	Tidligere forskning.....	3
	Elevmedvirkning.....	3
	Læringsutbytte.....	4
2.2	Relasjoner og tilhørighet	5
2.2.1	Et helhetlig perspektiv	6
2.3	Elevmedvirkning- å ha kontroll over eget liv	7
2.3.1	Human agency.....	7
	Tre former for kontroll	8
2.3.2	Opplevelse av sammenheng	8
2.4	Selvoppfatning.....	9
2.4.1	Selv vurdering og selvattribusjon	10
2.4.2	Sosial sammenligning	11
3	Metode.....	12
3.1	Forforståelse og motivasjon for forskningen.....	12
3.2	Valg av metode.....	13
3.2.1	Utvalgsprosessen	14
	Presentasjon av deltagerne.....	15
3.2.2	Blandede metoder	15
	Fokusgruppeintervju	16
	Dybdeintervju	17
	Etiske refleksjoner rundt de valgte metodene.....	17
3.3	Forskerrollen	17
	Etiske refleksjoner rundt å forske på ungdom	18
3.4	Forskningsprosessen.....	18
3.4.1	Intervjuguider	18
3.4.2	Gjennomføring av intervjuene.....	19
3.4.3	Analyse.....	20
	Transkripsjonen	21
	Koding og kategorisering	22
	Fortolkning og funn	24
3.5	Forholdet mellom teori og empiri.....	25
3.6	Forskningsetikk og studiens kvalitet	25
3.6.1	Etiske betraktninger	26

3.6.2	Studiens kvalitet	26
	Kvalitetsmessige refleksjoner	27
4	Empiri- presentasjon av funn	28
4.1	Elevenes opplevelse av medvirkning i spesialundervisning- kontroll over egen skolehverdag	29
4.1.1	Vi velger selv om vi vil ha spesialundervisning	29
4.1.2	Det hadde vært greit med mer oversikt	32
4.1.3	Det er greit at læreren bestemmer	33
4.2	Spesialundervisningens betydning for læring og selvoppfatning.....	34
4.2.1	Jeg får det til hvis jeg vil	36
4.2.2	Spesialundervisning er greit når vi trives.....	37
5	Drøfting og oppsummering	40
5.1	Elevmedvirkning- et uforløst potensial?	40
5.2	Spesialundervisning bidrar til mer hjelp og trivsel.....	42
5.3	Å få det til motiverer til spesialundervisning	44
5.4	Hva skal til- et helhetlig perspektiv.....	45
6	Konklusjon	46
	Referanseliste	47

1 Innledning

Hver dag møter over 600 000 elever opp på skolen i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019- 20). På skolen skal elevene utvikle seg til å bli medborgere i samfunnet, og de skal opparbeide kunnskap både faglig og sosialt. Alle disse elevene kommer fra ulike hjem og ulike oppvekstbetingelser. Ingen av dem er like, og alle har ulike behov og forutsetninger for å mestre skolehverdagen. Skolen har ansvar for å møte disse elevene på en tilfredsstillende måte, og tilpasse opplæringen slik at elevene på best mulig måte skal kunne utvikle seg (Utdanningsdirektoratet, 2018). Noen elever har dårligere forutsetninger for å følge undervisningen som gis. Dette kan dreie seg om lærevansker knyttet til fag, elever med funksjons- eller utviklingshemninger, eller det kan være ulike psykososiale eller medisinske faktorer som påvirker elevenes kapasitet til å utvikle sin kunnskap. Elever som av ulike grunner ikke får eller kan få tilfredsstillende undervisning i rammen av ordinærundervisning, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 2019, § 5- 1). Dette gjelder nærmere 50 000 elever i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019- 20).

Hva spesialundervisning er og bør være, har vært gjenstand for diskusjon i det spesialpedagogiske feltet en seneste tiden. Mens det i fagfeltet er vektlagt at ordinærundervisningen må styrkes for å minske behovet for spesialundervisning (Nordahl, 2018), vises det fra statlig hold til at elevenes svært ulike behov tilsier at spesialundervisning er nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2020). Forskning viser at spesialundervisningen som gis i Norge i dag inneholder store mangler, der elevene i liten grad lærer av spesialundervisning (NOU 2019: 3), og der segregerte tiltak bidrar til stigmatisering og ekskludering fra fellesskapet (Nes, 2017). Videre viser forskning at elever i liten grad blir hørt i spørsmål som gjelder dem selv, knyttet til spesialundervisning (Barneombudet, 2017; Haug, 2017; Sagen & Ytterhus, 2014). Dette er oppsiktsvekkende, og står i motsetning til lovverket som presiserer at elevene skal få si sin mening i saker som angår dem selv (Barnekonvensjonen, 2003; Opplæringslova, 2019, § 9A- 8). Det samme bilde tegner seg internasjonalt. Elever som mottar spesialundervisning ser ut til å i liten grad medvirke til egen læring, og spesialundervisning ser ut til å ha liten effekt knyttet til faglig utvikling (Daniel & King, 1997; Dempsey et al., 2016; Freeman & Alkin, 2000; Peetsma et al., 2001; Soar, Burke, Herbst & Gersch, 2005).

Formålet med denne studien var å komme nærmere elevenes egne tanker knyttet til spesialundervisning. Det ble gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse, med problemstillingen: «Hvilke erfaringer har elever som mottar spesialundervisning- med fokus på medvirkning, mestring og selvoppfatning?». Spørsmålet blir sett i lys av et sosialkognitivt perspektiv, og knyttes overordnet opp mot teoriene *human agency*, *salutogenese* og *selvoppfatning*. Oppgaven er strukturert i seks kapitler, der det første tar for seg en begrepsavklaring og tidligere forskning. Kapittel to er en redegjørelse av metoden som er benyttet, og i kapittel tre blir empirien redegjort for. Her blir det også gjort en tolkning underveis som knyttes til teoriene som er beskrevet. I kapittel fire drøftes funnene videre med tanke på problemstilling. Det vil framkomme noe ny teori under kapittel tre og fire, som resultat av induktive funn i prosessen. Til slutt blir det gjort en oppsummering og en konklusjon av studiens hovedfunn.

2 Begrepsavklaring og teorigrunnlag

2.1 Spesialundervisning

I FNs barnekonvensjon beskrives rett til utdanning som en grunnleggende menneskerettighet (Barnekonvensjonen, 2003). Opplæringen skal videre være tilpasset til den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 2019, §1-3). Tilpasset opplæring er ikke en individuell rett, men skal sørge for at alle elever opplever læringsutbytte, både de som er i ordinær opplæring og elever som mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018). For noen elever er ikke tilpasset opplæring tilstrekkelig for utvikling og læring. Disse elevene får på bakgrunn av en sakkyndig vurdering en individuell rettighet til spesialundervisning (Opplæringslova, 2019, § 5-3). Dette gjelder elever som «... ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet» (Opplæringslova, 2019, § 5-1). I Norge i dag gjelder dette omtrent åtte prosent av elevene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Tangen (2012a, s. 109) viser til at definisjonen av spesialundervisning ikke sier noe om formen den skal ha eller innholdet i opplæringen, men at det er generelle vilkår som må oppfylles. Framgangsmåten baserer seg på det individuelle vedtaket om spesialundervisning. Innholdet i spesialundervisningen vil derfor variere både når det gjelder organisering og innhold. Elever som har rett til spesialundervisning rommer et stort elevmangfold, og det vil derfor være store forskjeller i hvilke behov de har for å få et tilfredsstillende læringsutbytte. Mens noen har behov for noen timer i uken med tilrettelagt trening, har andre helt egne opplegg med vesentlig forskjell fra den ordinære opplæringen (Tangen, 2012a). Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser til at 46 prosent av elevene som får spesialundervisning, får tilrettelagt opplæring i det ordinære klasserommet. 41 prosent får undervisningen i grupper utenfor klasserommet, og 13 prosent får undervisning alene med en lærer eller en assistent (Utdanningsdirektoratet, 2019- 20). Dette betyr at det å ha spesialundervisning, ikke sier noe om hvem eleven er, eller hva slags tilbud den enkelte får.

2.1.1 Ulike perspektiver

Elever som mottar spesialundervisning er en mangfoldig gruppe som blant annet har funksjonshemninger, lærevansker, kommunikasjonsvansker, sosiale og emosjonelle vansker (Tangen, 2012b). Videre i denne oppgaven vil jeg bruke begrepene *lærevansker* eller *elever med særskilte behov* om elever som mottar spesialundervisning. Årsaken til lærevanskene kan være helt ulike. At årsakene til ulike lærevansker varierer, er sentralt når det gjelder hvordan man omtaler elever som har rett til spesialundervisning. Tradisjonelt sett har elevenes evner eller atferd blitt brukt som forklaringer på hvorfor noen elever har behov for ekstra tilrettelegging. Dette kan sees i lys av en individuell forståelsesmåte, som knytter vansker til særtrekk ved enkeltindividet (Tangen, 2012b). I den senere tiden har det vokst fram en erkjennelse av at lærevansker ikke nødvendigvis bare kan forklares som individuelle, men at også omgivelsenes krav og manglende tilrettelegging kan medvirke til at elever utvikler lærevansker (Tangen, 2012b). Mens man ved å innta et individperspektiv, vil se på tiltak knyttet til enkelteleven, vil man i et *systemperspektiv* se på hvordan man kan endre vilkårene rundt eleven (Tangen, 2012b). Å være bevisst over hva slags perspektiv man inntar vil videre ha konsekvenser for hvilke tiltak som settes inn. Individ- og systemperspektivet behøver ikke utelukke hverandre, og når elever med rett til spesialundervisning rommer et elevmangfold med ulike behov og ulike forutsetninger vil ulike tiltak kunne være hensiktsmessige.

2.1.2 Tidligere forskning

Hva spesialundervisning er og bør være har vært gjenstand for diskusjon i fagfeltet. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, kom høsten 2018 ut med en rapport der det slås fast at spesialundervisningen i den norske skolen er ekskluderende og lite funksjonell (Nordahl, 2018). Rapporten slo fast at ressursbruken knyttet til spesialundervisning var lite hensiktsmessig, der spesialpedagoger i stor grad brukte tiden på å skrive sakkyndige rapporter, mens undervisningen ofte ble gjennomført av lærere uten spesialpedagogisk kompetanse eller assistenter. Ekspertgruppen foreslo et nytt og helhetlig system for en inkluderende og tilpasset praksis i barnehage og skole, der man etablerer en pedagogisk veiledningstjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner og et nasjonalt spesialpedagogisk system. Med dette systemet ville retten til spesialundervisning ikke lenger være nødvendig, og ressurser kunne fristilles til bruk nærmere barna i skole og barnehage (Kunnskapsdepartement, 2020; Nordahl, 2018). Kunnskapsdepartement (2020) viser til at det har vært delte meninger rundt Ekspertgruppens forslag. Selv om inntrykket var at det er bred enighet rundt utfordringene som er beskrevet, var de fleste negative til å fjerne retten til spesialundervisning. Motargumentet dreier seg blant annet om at barnas rettsikkerhet vil kunne svekkes dersom rettigheten forsvinner (Kunnskapsdepartement, 2020).

Det er beskrevet flere utfordringer knyttet til spesialundervisningen som i dag gjennomføres i norske skoler; ekskludering av elever, lav grad av elevmedvirkning, lave forventninger til elevene og svakt læringsutbytte blir beskrevet som gjennomgående i spesialundervisningen i den norske skolen (Barneombudet, 2017; Haug, 2017; Nes, 2017; Nordahl, 2018; Sagen & Ytterhus, 2014). Barneombudet (2017) hevder at de kan ha sett brudd på FNs barnekonvensjon og opplæringsloven i sine studier av elever som mottar spesialundervisning. Videre i dette kapitlet vil det bli gjort en begrepsavklaring av begrepene *elevmedvirkning* og *læringsutbytte* sett i lys av den tidligere forskning. Jeg vil deretter redegjøre for det teoretiske betraktninger knyttet til empirien i studiet.

Elevmedvirkning

Opplæringslova (2019, § 9A-8) sier at «Elevane skal få ta del i planlegginga og gjennomføringa av arbeidet for eit trygt og godt skolemiljø». Elevmedvirkning innebærer å delta i avgjørelser knyttet til egen læring, både for seg selv som enkeltelev men også for elevgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I 2019 kom det ut nytt lovforslag, der retten til elevmedvirkning styrkes. Her presiseres det at eleven har både rett og plikt til å delta, og at elevene skal bli hørt i samsvar med alder og modning (NOU 2019: 23) Elever har med andre ord rett til å være delaktig i beslutninger som angår dem selv. Elever som har rett til spesialundervisning, vil ofte ha en noe annerledes skoledag enn majoriteten i skolen. Dette kan medføre omkostninger for elevene, ved for eksempel å miste tilgang til fellesskapet i det de blir tilbudt undervisning utenfor klasserommet. Også her har elevene rett til å si sin egen mening knyttet til hva de selv ønsker. FNs barnekonvensjon (2003, s. 13) presiserer at barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter har rett til å gi uttrykk for alle sine synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, i samsvar med barnets alder og modenhet. Videre sier Barnelova (2019, § 32), at barn som er fylt 15 år selv skal avgjøre spørsmål om valg av utdanning. Ifølge Tangen (2012a) betyr dette at elever fra 15 års alder selv har rett til å bestemme om han eller hun vil ta imot tilbud om spesialundervisning. Med andre ord er det lovpålagt å involvere elever i spørsmål om spesialundervisning, både når det gjelder gjennomføring, planlegging og om eleven ønsker å ha tilbud om spesialundervisning.

Tidligere undersøkelser tyder imidlertid på at elever som mottar spesialundervisning, i liten grad blir involvert i prosessen (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018; Sagen & Ytterhus, 2014). Sagen og Ytterhus (2014) gjennomførte i 2014 en kvalitativ studie, der de så på elevenes opplevelse av selvbestemmelse i spesialundervisning i Norge. I deres studie kom det fram at lærere og spesialpedagoger ønsket at elevene skulle ha innflytelse over sin egen hverdag. Likevel viste det seg at elevene ikke ble involvert i beslutningen om de skulle ha spesialundervisning. De fant derimot at elevene medvirket i den praktiske gjennomføringen. Dette handlet om hva som skulle gjøres, hvordan, hvem de ville være sammen med og hvor de ville være. Praksisen som ble gjennomført hadde lite sammenheng med det som sto i elevenes individuelle opplæringsplan (IOP). For noen av elevene så det ut til at selvbestemmelse ble til det de kalte en «what do you want to do today practice» (s. 351), der elevenes trivsel ble satt over faglig læring. Soar et al. (2005) undersøkte hvordan elever i England ble involvert i prosessen knyttet til spesialundervisning. Her fant de et skille mellom *direkte* og *indirekte* elevinvolvering. Mens elevene i begrenset og varierende grad ble direkte involvert i beslutninger som gjaldt dem selv, viste det seg at elevene i større grad ble indirekte involvert i prosessen. Et argument for å la være å involvere elevene direkte, var at møtene knyttet til vedtak ofte var for omfattende og krevende for elever å delta i.

Barneombudet (2017) fant i sin undersøkelse at elevene ikke medvirker til læring. Elevene viste i liten grad hva elevmedvirkning var, og hadde ikke opplevd dette i praksis. I spørsmålet om elevene fikk være med på å bestemme, reagerte noen av elevene som om spørsmålet nesten var litt dumt i seg selv fordi det var læreren som hadde et opplegg. Videre ble det beskrevet at elevene ikke fikk hjelp eller anledning til å ta del i avgjørelser som gjaldt dem selv. Dette gjaldt både i planleggingen av undervisningen, som sammenfaller med det Sagen og Ytterhus (2014) fant, men her kom det fram at også undervisningen var preget av liten eller ingen elevmedvirkning (Barneombudet, 2017). Manglende elevmedvirkning står i motsetning til lovverket, og går utover både trivsel og læringsutbytte, og skolen kan gå glipp av viktig kunnskap som elevene besitter (Barneombudet, 2017).

Læringsutbytte

Elever som mottar spesialundervisning får ikke, og kan ikke få tilfredsstillende tilbud i den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 2019, § 5-1). I dette ligger det at eleven i stedet skal få et tilbud som er tilfredsstillende, noe som innebærer at eleven skal utvikle seg så mye som mulig ut ifra sine forutsetninger. Når Sagen og Ytterhus (2014) beskriver en «hva vil du gjøre i dag- praksis», der trivselen til elevene står over faglig læring, viser dette til et skille mellom lærernes forventninger til elever som har spesialundervisning og elever som ikke har det. Dette vitner ikke om et likeverdig opplæringstilbud. Barneombudet (2017) fant at elevene som hadde spesialundervisning opplevde å ha lærere uten god nok kompetanse, hverken faglig, pedagogisk eller relasjonelt, og det var kun enkeltlærere som hadde betydning for deres læringsutbytte. Dette kan kanskje sees i sammenheng med at en stor del av spesialundervisningen som gis, blir gitt av assistenter eller lærere uten spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018).

The function of special education (SPEED)- prosjektet har sett på nettopp dette med læringsutbyttet i spesialundervisning. I matematikkundervisning fant de at elever med spesialundervisning, har lavere faglig utvikling enn en kontrollgruppe med elever som også strever med faget (Haug, 2017). Som gruppe beskrives elevene som mottar spesialundervisning som elever med lave faglige prestasjoner, mange med negative

opplevelser og følelser knyttet til skolen. For noen gir den god hjelp og støtte, og bidrar til faglig læring, mens for andre trenger den ikke ha noe å si i det hele tatt (Haug, 2017).

At spesialundervisningen ser ut til å gi liten effekt med tanke på faglig utbytte støttes opp av tidligere forskning. Dempsey et al. (2016) gjennomførte fra 2006 til 2008 en longitudinell studie av elever med særskilte behov. De fant at elevene som mottok spesialundervisning hadde lavere sosiale ferdigheter og var svakere i regning og lesing sammenlignet med en kontrollgruppe som ikke mottok spesialundervisning. Freeman og Alkin (2000) viste til at elever med psykisk utviklingshemning i større grad oppnådde høyere faglig utbytte desto mer inkludert de var i den ordinære undervisningen. En studie i Nederland viste til det samme. Elever som fulgte ordinærundervisning så ut til å ha en bedre faglig utvikling enn elever som mottok spesialundervisning (Peetsma et al., 2001). Daniel og King (1997) fant på den andre siden, i en studie av 200 elever i USA, at elevene i som ikke mottok segregerte tiltak, i større grad viste til utfordrende atferd og hadde lavere selvfølelse. Likevel fant de også her at elevene som deltok i den ordinære undervisningen, i større grad utviklet seg faglig, her med tanke på lesing. NOU 2019: 3 viser til at forskningen generelt tyder på lite evidens for at spesialundervisning gir økt læringsutbytte for elevene, der noen studier til og med antyder at spesialundervisningen har negativ effekt.

2.2 Relasjoner og tilhørighet

Barneombudet (2017) fant i sin undersøkelse at selv om mange av lærerne syntes å mangle nødvendig kompetanse, så var det noen lærere som utmerket seg og som elevene beskrev som betydningsfulle for deres læring. Forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene som bidrar til gode læringsresultater og trivsel på skolen (Hattie, 2013). I tillegg fant Jeffrey (2007) i sin metastudie at lærer- elevrelasjonen har betydning for elevens selvbilde, sosial tilhørighet, elev- elev- relasjoner og at den kunne redusere atferd som er læringshemmende. *Tilhørighet* beskrives av (Uthus, 2017, s. 159) som en følelse av å være i positiv emosjonell kontakt eller forbindelse til andre mennesker, og kan derfor sies å ligge nært knyttet opp mot elev- og lærerrelasjonen. Deci og Ryan (2008) beskriver tilhørighet som et grunnleggende psykologisk behov, der autonomi, kompetanse og relasjoner er essensielle for optimal fungering uavhengig av hvilken kultur man lever i. Opplevelse av tilhørighet og gode relasjoner til læreren kan videre beskrives som lærings- og helsefremmende.

Alle elever skal oppleve tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet på skolen. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015b) er det nettopp dette som ligger i inkluderingsbegrepet. Uthus (2014) fant i sin doktorgradsstudie at spesialpedagoger knyttet inkluderingsbegrepet til elevenes opplevelse av inkludering, og viser derfor til at tilhørighet og mestring ligger nært knyttet opp mot elevenes opplevelse av å bli inkludert (Uthus, 2017). I SPEED- prosjektet kom det fram at elever som mottar spesialundervisning står i fare for å bli ekskludert fra fellesskapet (Nes, 2017). Omfanget av elever som mottar spesialundervisning øker med elevenes alder (Utdanningsdirektoratet, 2019- 20), og elever som går på ungdomsskolen ser ut til å ha større risiko for å føle seg ekskludert fra fellesskapet, sammenlignet med elever på barnetrinnet (Nes, 2017). Videre fant de at elevene på ungdomstrinnet i større grad opplevde faglig inkludering framfor sosial inkludering (Nes, 2017). Her forstås faglig inkludering som å øke læringen, mens sosial inkludering handler om å delta i det sosiale fellesskapet (Nes, 2017).

Qvortrup (2012) bygger sin definisjon av inkludering på en antagelse om at den omfatter tre dimensjoner; *fysisk, sosial og psykisk* inkludering. Fysisk inkludering handler om at man har en fysisk tilhørighet til fellesskapet. Dette kan for eksempel være en fast plass i klasserommet som tilhører denne eleven. Selv om eleven av og til er ute av klasserommet, for eksempel i spesialundervisning, vil eleven fremdeles ha en fysisk tilknytning til klasserommet ved at plassen fremdeles er eleven sin. Med sosial inkludering tillegges Qvortrup (2012) betydningen av å være *deltager* i inkluderingen. I denne dimensjonen vil det ikke være tilstrekkelig å ha en fysisk plass i klasserommet, men eleven må også delta i fellesskapet. Tenker eleven at han eller hun blir savnet dersom han eller hun ikke er der? Har eleven ansvarsoppgaver på lik linje med de andre, er spørsmål som kan knyttes til om eleven er inkludert. Den tredje dimensjonen; psykisk inkludering, - handler om elevens *opplevelse* av å være inkludert (Qvortrup, 2012). Denne opplevelsen er subjektiv, og kan være uavhengig av om den sosiale- og den fysiske inkluderingen er til stede. Et viktig poeng med Qvortrup (2012) sin inkluderingsdefinisjon, er at man kan være inkludert på et område, samtidig som man er ekskludert på et annet.

2.2.1 Et helhetlig perspektiv

Historisk sett har individperspektivet vært dominerende når det gjelder elever med særskilte behov. I den senere tiden har systemperspektivet fått bredere oppslutning, og også systematiske faktorer sees på som betydningsfulle for hvorfor elever utvikler lærevansker (Tangen, 2012b). Når det stilles spørsmål til om retten til spesialundervisning er hensiktsmessig (Nordahl, 2018), er dette i lys av et systemperspektiv der man ønsker at tilpasning i ordinær undervisning skal være av en slik kvalitet at behovet for spesialundervisning ikke lenger er nødvendig. At det er ønskelig å redusere omfanget av spesialundervisning beskrives også i St.meld. nr. 30, *kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartement, 2004).

Uthus (2017, s. 171) viser til at spesialpedagogikken kan beskrives i et utvidet perspektiv; der spesialundervisning på den ene siden er viktig for å sikre et godt nok opplæringstilbud innenfor rammen av ordinærundervisningen- i et individ- perspektiv, mens spesialundervisning på den andre siden kan sees som et supplement til allmennpedagogikken i et systemperspektiv. Dette støttes av World Health Organization (2002) (WHO) som beskriver lærevansker som et komplekst fenomen, som er en utfordring på individnivå, men også på en systemnivå. ICD- 10 (the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) klassifiserer hva som ligger i ulike diagnose, på individnivå, og anerkjenner sammen med ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health)- på systemnivå, hvilke funksjoner som kan medvirke til for eksempel lærevansker. WHO beskriver disse perspektivene som utfyllende for hverandre (World Health Organization, 2002), og underbygger påstanden til Uthus (2017, s. 173):

Mangfold blant mennesker er naturlig og realistisk, og fenomenet særskilte behov er det samme, det vil alltid finnes mennesker med ulike funksjonstap og problembelastninger... i et både- og perspektiv er det ingen motsetning mellom å bestrebe en stadig mer rommelig skole på den ene siden og å samtidig sørge for tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse og ressurser på den andre siden. Tvert imot må dette ses som en sentral forutsetning for at elever med særskilte behov kan ta del i denne skolen og lærer og utvikler seg på individuelle premisser.

Videre vises det til at individ- og systemperspektivet kan forstås som polariserende, der det ene perspektivet blir foretrukket framfor det andre. Det foreslås at individ- og systemperspektivet erstattes med *individ* og *individ i fellesskap*, i et helsefremmende inkluderingsbegrep (Uthus, 2017). Med dette til grunn vil de individuelle behovene fremdeles begrunnes ut fra hva den enkelte trenger, samtidig som man anerkjenner viktigheten av fellesskapet.

2.3 Elevmedvirkning- å ha kontroll over eget liv

Barneombudet (2017) og Sagen og Ytterhus (2014) viser til at elever med rett til spesialundervisning opplever lite elevmedvirkning i skolehverdagen sin. Også opplevelsen av å ha kontroll over eget liv ble beskrevet som lite tilstedeværende for mange av elevene, der det var utskifting av lærere, lite involvering og lite oversikt over hva som skulle gjøres til enhver tid (Barneombudet, 2017). Studier viser at *kontroll* over eget liv er svært betydningsfullt i mange sammenhenger (Antonovsky, 1996; Bandura, 2001; Peterson & Seligman, 1983). Kontroll beskrives i denne sammenhengen som å ha oversikt over, og mulighet til å påvirke beslutninger som gjelder en selv, og videre i salutogentisk (Antonovsky, 1996) perspektiv som helsefremmende. Elevmedvirkning innebærer flere av disse aspektene, ved oversikt og involvering, og vil videre i oppgaven knyttes nært opp mot å ha kontroll over eget liv.

2.3.1 Human agency

Å ha mulighet til å ta beslutninger og å styre eget liv står sterkt hos mange. I Norge har alle rett til utdanning, og med støtte fra staten, skal man kunne velge hva slags livsvei man ønsker å ta, med tanke på utdanning og arbeidsliv. Dette gir mennesket kontroll over eget liv, i den forstand at man selv kan være med på å avgjøre hva slags liv man ønsker å leve. Samtidig bli vi født inn i ulike familier, med ulike oppvekstbetingelser. Hva slags forutsetninger man har vil være med på å prege hvilke muligheter man har, samtidig som valgene man tar vil kunne formes av miljøet man lever i. Albert Bandura regnes som grunnleggeren av den sosialkognitive teorien (Bandura, 1989, 2001). Hans perspektiv preges av nettopp denne påvirkningen av individ og miljø. Mennesket sees her, som styrende i sitt eget liv, og samtidig som det preges av omgivelsene rundt, kan mennesket selv påvirke miljøgitte betingelser (Bandura, 2000, 2001). Dette ligger nært knyttet opp mot det som innen sosialkognitiv teori beskrives som *human agency*.

Human agency kan på norsk oversettes til «menneskelig agens», Skaalvik og Skaalvik (2013) oversetter det til «agent i eget liv». Jeg vil videre i oppgaven bruke det opprinnelige begrepet «human agency». Begrepet betegner mennesket som selvstendig og styrende i eget liv, og baserer seg på ideen om at det eksisterer et gjensidig påvirkningsforhold mellom *indre personlige faktorer, atferd og miljø* (Bandura, 1989). Skaalvik og Skaalvik (2013) eksemplifiserer denne triadiske gjensidigheten med en elevs innsats på skolen som blir influert av lærerens beskjeder, samtidig som egne tanker forestillinger og forventninger har betydning for hva eleven gjør. Eleven vil påvirkes av det læreren sier (miljøet) samtidig som læreren vil påvirkes av eleven (personen), ved for eksempel å endre forklaringen sin dersom eleven ikke forsto det som ble sagt.

Et sentralt aspekt ved human agency er at mennesket er motivert for å styre sitt eget liv, og handlingene forklares som intensjonale (Bandura, 2001). Dette betyr at handlingene man gjør ikke er tilfeldige, men at man har et mål med dem. For å handle intensjonalt, hevder Bandura (2000) at det er avgjørende at man har tro på å oppnå en effekt med det man gjør. Dersom man ikke har tro på et resultat, vil motivasjonen for å ta styring utebli. Bandura (2006, s. 164) beskriver mennesket som *selvorganiserende, proaktivt*,

selvregulerende og selvreflekterende. Mennesket kan altså ta styring i organisering av eget liv, forutse konsekvenser av egne handlinger, regulere handlinger og følelser, og reflektere rundt sine egne handlinger og følelser. Dette kan sees i sammenheng med å at mennesket kan ta kontroll over flere aspekter ved sitt liv.

Tre former for kontroll

Å ha kontroll over eget liv beskrives i denne sammenhengen som å ta styring i eget liv, og går derfor under begrepet human agency. Jeg vil videre i dette kapitlet referere til agency som kontroll, og mener med kontroll; muligheten til å ta styring i eget liv. Bandura viser til tre former for human agency; *personal agency, proxy agency og collective agency* (Bandura, 2000, 2001). Personlig kontroll kjennetegnes av at mennesket er rasjonelt, og har mulighet til å ta valg basert på kognitive tankeprosesser og følelsesmessige aspekter (Bandura, 2000). I dette ligger det at mennesket er, som beskrevet over; selvregulerende, selvreflekterende, selvorganiserende og proaktive (Bandura, 2006, s. 164).

Likevel vil det i noen sammenhenger være situasjoner som er utenfor menneskets kontroll. I skolesammenheng vil elevene for eksempel ha behov for veiledning av en lærer, i situasjoner der han eller hun ikke har forutsetninger for å mestre oppgaven på egenhånd. Her vil eleven selv ha et ønske om å få hjelp til å mestre oppgaven. Bandura (2001) snakker i disse sammenhengene om proxy kontroll. Denne formen for kontroll kjennetegnes av at mennesket selv ønsker at noen med mer erfaring eller ekspertise skal ta avgjørelser på deres vegne. Kanskje ønsker eleven at læreren skal velge ut en oppgave for ham eller henne, slik at oppgaven som skal gjøres blir overkommelig. Et annet aspekt med proxy kontroll er dersom eleven mangler tro på at han eller hun kan få det til. I slike sammenhenger kan eleven ønske å gi fra seg ansvaret til noen han eller hun mener har bedre forutsetninger for å ta kontrollen (Bandura, 2001). Dette trenger ikke nødvendigvis å være tilfellet, men her vil mangelen av tro på effekt, føre til svekket motivasjon for å ta kontroll over situasjonen.

Den tredje formen for kontroll beskriver Bandura (2000) som kollektiv kontroll, og handler om situasjoner som man må løse sammen som gruppe. Dette kan for eksempel være en elev med lærevansker, der læreren trenger hjelp av flere ressurser som for eksempel PPT, spesialpedagog eller psykolog for å hjelpe eleven best mulig. Her vil ikke læreren ha tilstrekkelig med kapasitet til å løse situasjonen alene, og behøver hjelp fra flere instanser. Bandura (2000) presiserer at kollektiv kontroll handler om at gruppen sammen ser seg ut et mål som de vil nå sammen, og de er avhengige av å ha tro på at de sammen som gruppe kan løse utfordringene.

2.3.2 Opplevelse av sammenheng

Alle mennesker opplever gjennom livet faktorer som i større eller mindre grad virker stressende. Stressutløsende faktorer kan for eksempel være traumer, sykdom, prestasjonspress eller andre aspekter som gjør at vi ikke opplever å ha kontroll over situasjonen. *Salutogenese* handler om prosessen som gjør at vi beveger oss i en helsefremmende retning gjennom livet, og setter søkelys mot det som gjør oss «friske» (Antonovsky, 1996). Salutogenese bygger på en antagelse om at mennesker ikke er hverken syke eller friske, men at vi beveger oss langs et helse- eller uhelse kontinuum, som består av ulike grader av helse og uhelse (Antonovsky, 1996). At mennesket opplever stressende situasjoner gjennom livet beskrev Antonovsky (1996) som en uunngåelig del av det å være et menneske, og i stedet for å fokusere på å fjerne stressfaktoren, ønsket han å se på hva det var som gjorde at mennesker mestret livene

sine, på tross av stressutløsende faktorer. For å forklare hvordan ulike mennesker takler motgang brukte Antonovsky (1996, s. 14) en elvemetafor: «We are all, always, in the dangerous river of life. The twin question is: How dangerous is *our* river? How well can we swim? ». Hvor bra mennesket «kan svømme», ble videre knyttet til to nøkkelkomponenter: *sense of coherence* (SOC), som kan oversettes til *opplevelse av sammenheng* (OAS) og generelle motstandsfaktorer, der indre og ytre faktorer kan virke beskyttende i stressende situasjoner (Antonovsky, 1996).

Opplevelse av sammenheng beskrives som viktig i møte med påkjenninger, og bygger på de generelle motstandsfaktorene. Antonovsky (1993) ønsket å finne ut av hva menneskene som utviklet OAS hadde til felles, og fant at tre dimensjoner var sentrale for en slik utvikling: *begripelighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet*. I skolesammenheng kan en elev som for eksempel ha lese og skrivevansker oppleve norskundervisningen som stressende. For denne eleven vil utvikling av OAS innebære at eleven forstår hva det er som forårsaker stresset (begripelighet), at eleven ser muligheter til å kunne håndtere stresset (håndterbarhet) og at eleven ser en mening i å utvikle leseferdighetene sine (meningsfullhet). At eleven opplever for eksempel lesetreningen, som meningsfull er ifølge Antonovsky (1996) det aller mest avgjørende i situasjonen. Dette kan være at eleven selv ser at leseferdigheter er nødvendig for å greie seg i dagliglivet, noe som vil kunne motivere eleven til å ta grep.

Dimensjonene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, beskriver Antonovsky (1996) som nært knyttet opp mot mestringsforventninger, lært ressurssterkhet og hardførhet, men viser til at det er kombinasjonen av komponentene som er unike i SOC-modellen. Opplevelse av sammenheng kan derfor sees i sammenheng med human agency, der intensjonalitet, - å ha en mening med handlingene man gjør (Antonovsky, 1996; Bandura, 2001), er sentralt for å kunne styre sitt eget liv, og å oppleve sammenheng i livet sitt. Både OAS og human agency kan videre sees i sammenheng med å ha kontroll over eget liv, og kontrollbegrepet får derved en videre dimensjon som har betydning når det gjelder både læring og elevenes helse.

2.4 Selvoppfatning

Elever som har rett til spesialundervisning er ingen homogen gruppe, men ulike elever med ulike behov. Elevene har ulik selvoppfatning i spesialundervisning, som i ordinærundervisning (Rothman & Cosden, 1995). Oppfatningen man har av seg selv henger sammen med hvordan man opptrer sosialt og hvordan man utvikler seg faglig. Begrepet selvoppfatning defineres på ulike måter. Et skille går mellom tradisjonen som knytter selvoppfatning til *mestringsforventninger* (feks. Bandura, 1977) og de som knytter selvoppfatning til en persons *selvvurdering* (feks. Pavalko & Holley, 1974; Rosenberg, 1979). Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 82) definerer selvoppfatning som «(...) enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv». Deres definisjon er bred, og forklares videre som en fellesbetegnelse for en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger til seg selv (s. 83). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i denne definisjonen, som rommer både forventnings- og selvvurderingstradisjonen.

I sosialkognitiv teori beskrives «self- efficacy», oversatt til mestringsforventninger av Skaalvik og Skaalvik (2013), som grunnleggende for å motiveres til å gjennomføre bestemte handlinger (Bandura, 2001, 2006). Dersom man ikke forventer å mestre en oppgave, vil man ha lite initiativ til å agere. Om man forventer å mestre en oppgave eller ikke, hevder Bandura (1977) i stor grad avhenger av tidligere *mestringserfaringer*. En

elev som har erfaringer med å mestre for eksempel matematikk, vil ha større mot til å gå inn i en ny matematikkoppgave, sammenlignet med en elev som har erfaring med å mislykkes. Mestringserfaringer vil derfor ha betydning for elevens forventninger, og ligger nært knyttet opp mot elevens selvoppfatning.

Rosenberg (1979) presiserer at selvoppfatning handler om hvordan man *tror* at man er som person. Selvoppfatningen har med andre ord ikke nødvendigvis sammenheng med hvordan eleven *er*, objektivt sett. Shavelson, Hubner og Stanton (1976) viser til at man kan vurdere seg ulikt på forskjellige områder. Her deles selvvurdering inn i *akademisk, sosial, emosjonell og fysisk selvvurdering* (s. 413), og mens man for eksempel vurderer seg selv som sterk i matematikk, behøver man ikke å se seg selv som sosialt kompetent. Man kan også ha ulik selvvurdering på tvers av fagene. At man vurderer seg selv ulikt på tvers av fag, vil ifølge (Bandura, 1977), knyttes til elevens mestringserfaring. I selvvurderingstradisjonen ser man i større grad på betydningen av eksterne og interne sammenligninger (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Mens selvvurdering og selvoppfatning kan være situasjonsavhengig, hevder Shavelson et al. (1976) at en persons *selvverd* er mer generell. En persons selvverd innebærer å akseptere og respektere seg selv, slik som en er, og er uavhengig av ytre betingelser (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 91). Selvverd handler altså om verdien man tillegger seg selv som menneske, og vil derfor være med å prege hvordan man oppfatter seg selv på ulike områder.

2.4.1 Selvvurdering og selvattribusjon

Bandura (1977) forklarer *oppriktige* mestringserfaringer som den viktigste kilden til mestring. Hvordan man forklarer suksess eller nederlag, hevder han videre har betydning for fremtidige mestringserfaringer. Hvis en elev står overfor en oppgave som han eller hun ikke har ferdigheter til å kunne mestre, vil eleven mislykkes i oppgaven. Her mener Bandura (1977) at dersom man forklarer nederlaget som personlig bestemt, i stedet for å se på de manglende ferdighetene, vil man senere ha lavere mestringserfaringer knyttet til lignende oppgaver.

Selvvurderings- og mestringserfaringstradisjonen kan sees i sammenheng med *attribusjonsteorien* (Weiner, 2000). Når elever på skolen får resultatet på en prøve, vil de oppleve en følelsesmessig reaksjon der de enten blir fornøyde eller misfornøyde med resultatet. Dette forklarer Weiner (2000) som generelle følelsesmessige reaksjoner, som videre vil lede elevene til å stille spørsmål om hva det var som gjorde at det ble sånn som det ble. *Hvorfor*-spørsmålet er sentralt i attribusjonsteorien (Graham & Taylor, 2016; Weiner, 2000), og hvordan elevene forklarer årsaken til resultatene de får, vil ha betydning for hvordan de ser på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Mange elever vil attribuere et godt resultat på prøven til at de har forstått faget, og resultatet ble deretter. Andre vil kunne tenke at forklaringen bak at det gikk bra, var fordi prøven var lett eller fordi de hadde flaks. Hvis man forklarer resultatet som flaks eller som at prøven var lett, attribuerer man resultatet til ytre faktorer, eller det Weiner (2000) kaller *eksternal* attribusjon. Disse faktorene har ikke eleven kontroll over, og mestringserfaringene til en senere prøve vil ikke nødvendigvis være større, selv om eleven fikk det til denne gangen. Eleven som forklarer suksess med å se på egne evner og innsats, attribuerer internalt (Weiner, 2000), og ser på suksessen som et resultat av at det lønner seg å legge ned innsats, eller at han eller hun har evnemessige forutsetninger som gjorde at prøven gikk bra. Skaalvik og Skaalvik (2013) forklarer internal attribusjon, som noe ved personen, mens eksternal attribusjon er noe utenfor personen. Å attribuere

til innsats beskrives som det mest hensiktsmessige attribusjonsmønsteret (Graham & Taylor, 2016). Innsats er en faktor som kan kontrolleres, og eleven vil derfor kunne forbedre sine resultater ved å øke innsatsen sin. På den andre siden kan det oppleves som risikofylt å øke innsatsen sin. Dersom man legger inn sterk innsats, men likevel mislykkes, vil dette kunne bekrefte tidligere mistanker om at det er noe med en som person som gjør at resultatene uteblir. Å unngå å legge inn innsats kan derfor for noen forklares som en beskyttelse av selvverdet, fordi det er lettere å godta et nederlag på grunn av manglende innsats framfor manglende evner Covington, referert i Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 163).

2.4.2 Sosial sammenligning

Innenfor symbolsk interaksjonisme sees mennesket som kompetent til å se seg selv fra andre sitt perspektiv, og vurdere seg selv ut ifra dette, eller man kan observere andres vurderinger av seg selv direkte (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 104). I delkapitlet over ble det presentert et eksempel på hvordan elever begrunner årsaken til å lykkes eller mislykkes på en prøve. I skolen får ikke elevene ikke bare innsyn i egne, men ofte også medelevers resultater. Dersom eleven mislyktes på prøven, og etterpå får vite at andre i klassen gjorde samme feil som en selv, vil dette være med på å påvirke hvordan eleven opplever sin egen prestasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Festinger (1954) eksemplifiserer dette med å illustrere venner som spiller dart. Det er ingen objektive kriterier som sier noe om hva de forskjellige poengene betyr. Her vil den eneste indikatoren på om man har gjort det bra eller dårlig, være medspillernes resultater.

Teorien om *sosial sammenligning* viser til at mennesket fra naturens side har en motivasjon til å vurdere sine evner og meninger (Festinger, 1954). I dette ligger det at man selv ønsker å vite noe om hvordan man selv er som person. Hvilken betydning sosial sammenligning har for en persons selv vurdering eller selvverd, henger sammen med om området man sammenligner seg på sees på som betydningsfullt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det har også betydning hvem man sammenligner seg med. Festinger (1954) hevder at mennesket foretrekker å sammenligne seg med personer som ikke for forskjellige fra oss, uavhengig av om personen har bedre eller dårligere ferdigheter på det bestemte området. Hvis en elev skal vurdere prøveresultatene sine opp mot andres, vil det derfor ha større betydning for eleven å se på resultatene til en venn som oppleves som å være på likt nivå, fremfor en elev som er på et høyere eller lavere nivå enn eleven selv. Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver elevene som man ser som like som en selv, som en sammenligningsgruppe eller en *referansegruppe*. Dette kan være klassekamerater som er i samme alder og med samme erfaringer.

Å sammenligne seg med en referansegruppe kan sees i lys av Marsh og Parker (1984) sin *referanserammeteori*. Her knyttes faglig selv vurdering til elevens sammenligning med en referansegruppe, som for eksempel en skoleklasse (Marsh, 1984; Marsh & Parker, 1984). En elev som er faglig sterk vil oppleve høyere faglig selv vurdering dersom han eller hun objektivt sett er sterkere enn de resterende i klassen (Marsh, 1984). På samme måte vil en elev som er objektivt svakere faglig, også oppleve høyere faglig selv vurdering i en klasse der han eller hun objektivt er sterkere enn de resterende i klassen. Ifølge referanserammeteorien, er det altså ikke ferdighetene i seg selv som utgjør hvordan eleven oppfatter seg selv faglig, men hvordan eleven opplever seg sammenlignet med referansegruppen. En elev med lærevansker vil derfor ifølge referanserammeteorien, kunne oppleve økt faglig selv vurdering i en gruppe der det faglige nivået er lavere, sammenlignet med ordinærklassen hvor det faglige nivået er høyere. Dette kaller Marsh, referert i Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 107): «big- fish-

little- pond»- effekten. Med dette menes det at det er bedre å være en stor fisk i en liten dam, enn en liten fisk i en stor dam, altså det er bedre å være relativt flink i en svakere klasse enn relativt svak i en sterkere klasse (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I teorien om selvverd blir mangel på innsats forklart som en beskyttelsesmekanisme for å unngå å knytte nederlag til egne evner (Covington, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 163). Eleven kan derfor beskytte selvverdet sitt ved å unngå å øke innsatsen sin. Dersom eleven da mislykkes, vil eleven kunne attribuere nederlaget til manglende innsats fremfor sine egne evner. Dette vil kunne føre til lavere prestasjoner, som i sin tur kan føre til *lært hjelpeløshet*, der eleven senere vil kunne attribuere resultatene til sine evner (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Lært hjelpeløshet blir av Peterson og Seligman (1983) beskrevet som en følelsesmessig nummenhet og en mistilpasset passivitet som kan føre til at mennesket går inn i en offerrolle. Et hjelpeløst individ og et offer for traumer har til felles at de har lite eller ingen kontroll over situasjonen de befinner seg i. I tillegg vil disse menneskene ha liten tro på fremtidig kontroll, noe som innebærer en sårbarhet (Peterson & Seligman, 1983). Å lære elevene å bli selvhjulpne, vil videre gi en større opplevelse av kontroll. Seligman (1992) definerer manglende kontroll som at resultatet man får er uavhengig av enhver frivillig respons. For elever i skolen vil dette kunne knyttes til deres attribusjonsmønster, men også til opplevelsen av kontroll generelt.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine metodiske valg, «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015) når det gjelder å besvare problemstillingen: «Hvilke erfaringer har elever som mottar spesialundervisning- med fokus på medvirkning, mestring og selvoppfatning?». Hensikten med dette kapitlet er å belyse hva slags fundament som ligger bak mine resultater, samtidig som det viser hvilke refleksjoner som er gjort underveis og systematikken i arbeidet mitt. I min studie er det benyttet kvalitativ metode, med en kombinasjon av fokusgruppe- og dybdeintervjuer av elever på ungdomstrinnet. Jeg vil starte kapitlet med å si noe om min forkunnskap og min motivasjon for forskningen, før jeg vil gi en kort begrunnelse for valget av kvalitativ metode, herunder fokusgruppe- og dybdeintervju. Etterfølgende vil jeg presentere forskningsprosessen, der jeg starter med utvalgsprosessen, intervjuguide, gjennomføring og analyse. Til slutt i kapitlet vil studiens kvalitet bli drøftet. Her vil påliteligheten, troverdigheten og overførbarheten diskuteres i tillegg til etiske betraktninger som følger med i all forskning. Selv om kvalitet og etikk blir presentert som et eksplisitt delkapittel, vil etiske og kvalitetsmessige dilemmaer også diskuteres underveis i kapitlet.

3.1 Forforståelse og motivasjon for forskningen

Tjora (2017) beskriver forskning som «systematisk nysgjerrighet». Han hevder at gode ideer til forskning ofte tar utgangspunkt i et problem, et spørsmål eller et fenomen som man blir nysgjerrig på, og som videre gjennom et teoretisk perspektiv blir interessant som forskningstema. I mitt tilfelle var det nettopp denne nysgjerrigheten som gjorde at jeg ønsket å finne ut mer om elevers medvirkning, mestring og selvoppfatning i spesialundervisning. Som nyutdannet lærer og spesialpedagog, har jeg sett elever få spesialundervisning i ulike sammenhenger. Et spørsmål som har gått igjen har vært om elevene selv ønsker å ha spesialundervisning. Temaet ble enda mer interessant da jeg startet å orientere meg i fagfeltet.

Tidligere forskning viser at elevene i liten grad er medvirkende til egen skolehverdag når det gjelder spesialundervisning (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018; Sagen & Ytterhus, 2014). Fagfeltet er på flere områder splittet i synet på hva og hvordan spesialundervisningen i skolen *bør* være (Kunnskapsdepartement, 2020). Det ble klart for meg tidlig i prosessen at det var elevenes egne tanker som skulle være styrende for min studie. Hvordan opplever de spesialundervisningen? Og hva vektlegger de som sentralt for å bedre tilbudet? Elevenes stemme og deres muligheter for å være involvert i spesialundervisningen ble fokusområdet for min studie. Problemstillingen ble: «Hvilke erfaringer har elever som mottar spesialundervisning- med fokus på medvirkning, mestring og selvoppfatning?» Jeg ønsket å belyse den ved å intervjuere elever på ungdomstrinnet som hadde erfaringer med å få spesialundervisning.

3.2 Valg av metode

Kvale og Brinkmann (2015) blant flere, presiserer at valg av metode *bør* avhenge av hva slags spørsmål man stiller i problemstillingen. På mange måter kunne man tenkt at det ville vært interessant å finne ut hvor utbredt elevmedvirkning i spesialundervisning i Norge er, og det kunne vært foretatt en kvantitativ undersøkelse blant norske elever med spesialundervisning. Kvantitative studier gir innsikt i frekvensen av et fenomen, mens kvalitative studier er bedre egnet til å gi dypere informasjon om hvordan dette påvirker informantene (Silverman, 2013). Selv om det kunne vært interessant å vite noe om frekvensen av elevmedvirkning i spesialundervisning, var jeg opptatt av opplevelsen elevene sitter igjen med etter spesialundervisning. Jeg ønsket dypere innsikt i hvilken betydning dette hadde for deres opplevelse av mestring og for deres selvoppfatning. Moen og Ragnheiður (2011, s. 16) beskriver målet med kvalitativ forskning som å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatninger. Noe som er i tråd med det jeg ønsket i min undersøkelse.

Silverman (2013) skiller mellom kvalitative og kvantitative undersøkelser med tanke på hvilke spørsmål man stiller. Michel (1999) skiller mellom ulike kvalitative metoder med tanke på spørsmålsformuleringen; mens kvalitative fokusgruppeintervjuer gir innsikt i *hvordan noe er*, gir dybdeintervjuer innsikt i *hvordan noe føles*. Halkier (2010) støtter dette, og viser til at metodene egner seg til å finne ulike svar. Dybdeintervjuer egner seg ofte for å fange opp deltagerens livsverden, mens et fokusgruppeintervju vil kunne gi mulighet til å se på samhandling mellom deltakere, og deres felles meningskonstruksjon (Halkier, 2010). Jeg hadde bestemt meg for å gjennomføre dybdeintervjuer da jeg startet rekrutteringen av deltagere, men dette ble endret da noen av elevene forutsatte å få delta sammen. Jeg vil si mer om muligheter og begrensninger som kan følge av å benytte både dybdeintervju og fokusgruppeintervju i kapittel 3.2.2.

Fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver er i mange kvalitative studier fremtredende. I fenomenologiske studier er deltagerens erfaringer av et fenomen det sentrale, og de felles erfaringene som deltagerne har kan danne grunnlag for utvikling av en forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 36). Også i min studie var elevenes perspektiv på spesialundervisning avgjørende, og essensen i grunnlaget for min forståelse. Slik sett vil jeg si at min studie har klare trekk fra fenomenologiske perspektiver. På den andre siden var ikke elevenes erfaringer alene om å danne et grunnlag for min forståelse. Det sosialkonstruktivistiske synet fremhever at det ikke finnes noen objektiv sannhet (Kleven & Hjordemaal, 2018), og jeg la derfor også hermeneutiske teorier til grunn, der betydningen av fortolkning er avgjørende. I hermeneutiske tilnærminger er det avgjørende å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). Dette gav meg mulighet

til å hente fram ulike perspektiver på synet på medvirkning i spesialundervisning; der jeg i møte med temaet og deltagerne etterstrebet å være så åpen som mulig, samtidig som mine tolkninger vil være basert på min forståelse av deltagerne beskrivelser.

3.2.1 Utvalgsprosessen

I både fokusgruppeintervjuene og i dybdeintervjuene ble det brukt strategisk utvelging av informanter. Når man har relativt små utvalg fremhever Thagaard (2018, s. 54) viktigheten av å anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, for å kunne gi en forståelse av fenomenene i analysen. Strategisk utvelging baserer seg på å systematisk velge ut personer som er egnet til å gi et svar på problemstillingen (Thagaard, 2018). I min studie var dette elever på ungdomstrinnet som hadde rett til spesialundervisning.

For å få tilgang på informanter var jeg avhengig av å gå gjennom *portvakter* (Redalen, Ellingsen, Studsrød & Willumsen, 2013). Jeg tok da kontakt med ansatte på skolen, som skulle videreformidle forespørselen til elevene. De ansatte, henholdsvis rektor og spesialpedagog tok da kontakt med elever som gikk under kriteriene: rett til spesialundervisning og elev på niende eller tiende trinn. Begrunnelsen for spesifiseringen av alder var at jeg ønsket å snakke med elever som hadde erfaringer fra både barne- og ungdomsskole når det gjelder spesialundervisning.

Norsk forskningsetisk komité (NSD) har som oppgave å sikre at forskningen er i tråd med etiske retningslinjer, og krever vanligvis at den første henvendelsen til informanter går gjennom instansen som brukeren har kontakt med (Redalen et al., 2013). Portvaktene har ikke autoritet til å tillate eller nekte informanten å delta, men Lincoln & Cuba, referert i Redalen et al. (2013, s. 20) poengterer at de likevel har en makt som gjør dem betydningsfulle. I dette ligger det at portvaktene kan påvirke om informantene ønsker å delta eller ikke. I tillegg kan det stilles spørsmål til om elevene opplevde forespørselen som frivillig når den kom fra ansatte på skolen, der det ligger en asymmetri i maktbalansen. Også aspektet med anonymitet kan diskuteres, når to av de ansatte på skolen visste hvem som skulle delta. Likevel landet jeg på at dette var den mest hensiktsmessige måten for meg å få tak i informanter. De ansatte har taushetsplikt, og videre ikke tillatelse til å dele informasjon om hvem som har deltatt i prosjektet, og de har heller ikke innsikt i hvem som har sagt hva, da intervjuene foregikk på to skoler. Aspektet med frivillighet er likevel noe jeg har tatt med som en ettertanke, og var derfor tydelig på å informere elevene om dette da jeg møtte dem.

I spørsmålet om hvor mange elever jeg ønsket å snakke med, la jeg tidsperspektivet for masteroppgaven til grunn. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det i kvalitative studier ofte vil være hensiktsmessig å ha et lite utvalg, slik at man får tid til forarbeid og dyptgående analyser. Thagaard (2018) vektlegger i tillegg til mulighet dyptgående analyser, *metningspunkt* som avgjørende for hvor mange intervjupersoner som er formålstjenlig. Når man kommer fram til at det ikke lenger gir ny innsikt å studere flere personer for å gi ytterligere forståelse, har man ifølge Thagaard (2018) nådd metningspunktet. For meg ble det avgjørende å ha tid til å gå dypt inn i analysene av hvert intervju, og prioriterte derfor ikke å nå et eventuelt metningspunkt.

Hvem som ville delta i undersøkelsen er også verdt å reflektere rundt. Siden det var portvaktene som kontaktet elevene har ikke jeg full oversikt over hvor mange elever som ble spurt. Elever som har rett til spesialundervisning rommer et stort mangfold av ulike individer. Felles for alle elevene jeg snakket med var at de var flinke til å formulere seg muntlig, og de var reflekterte over spørsmålene som ble stilt. En mulig antakelse kan

være at de elevene jeg snakket med, ikke er av de elevene som har de tyngste formene for lærevansker. Slik sett kan det stilles spørsmål til om hvorfor det var akkurat disse elevene som valgte å si ja, eller om det var kun disse elevene som ble spurt. Dette vil også kunne ha betydning for hvilke svar som ble gitt. Elever med sterkere utfordringer, vil kanskje ha en annen opplevelse av elevmedvirkning enn de jeg snakket med.

Presentasjon av deltagerne

I denne studien ble det intervjuet til sammen sju deltagere. Disse deltagerne var elever som gikk på niende eller tiende trinn, og som hadde rett til spesialundervisning. Hva som var årsaken til deres behov for spesialundervisning, ble i denne studien ikke ansett som relevant, fordi spørsmålene dreiet seg om elevenes erfaringer av å bli hørt, deres opplevelse av mestring og deres tanker om seg selv. Videre var dette en etisk overveining. Elever som mottar spesialundervisning kan være mer sårbare i skolesituasjonen, framfor elever som ikke har særskilte behov. Det var derfor viktig for meg å velge et fokus som ikke gjorde at elevene etterpå ble sittende med en følelse av å ha utlevert mer om seg selv enn det de var komfortable med.

Datainnsamlingen foregikk gjennom to dybdeintervju og to fokusgruppeintervju. I denne oppgaven har alle elevene fått fiktive navn, som vil bli brukt i siteringen av deres utsagn i empirikapitlet. Det var to jenter på tiende trinn som deltok i dybdeintervjuene. Disse elevene har i denne studien fått navnene Andrea og Cecilie. Videre deltok to gutter på tiende trinn i et fokusgruppeintervju; Magnus og Kasper, og tre elever på niende trinn i et annet fokusgruppeintervju: Maja, Kristoffer og Sigurd. Felles for alle disse elevene er at de har vedtak om spesialundervisning og at de går på ungdomstrinnet.

3.2.2 Blandede metoder

Jeg diskuterte med veileder tidlig i prosessen om fokusgrupper kunne være en egnet metode. Bakgrunnen for ønsket om fokusgruppe lå i å skape trygghet hos elevene (Eide & Winger, 2003), samtidig som elevene ville få mulighet til å spille på hverandres utsagn (Morgan, referert i, Morgan, 2012, s. 183) Likevel landet jeg på at dybdeintervju kanskje ville være en bedre metode. Dette med tanke på at spesialundervisning kan være et sensitivt tema for noen elever. I tillegg visste jeg at jeg i rekrutteringsprosessen ville være avhengig av å gå gjennom portvakter (Redalen et al., 2013). Dette gjorde det utfordrende å sikre at elevene var trygge på hverandre, samtidig som jeg hadde lite innblikk i elevenes relasjoner seg imellom. Eide og Winger (2003) fremhever at gruppesammensetningen kan ha stor betydning for intervjuet, med tanke på elevenes status og kjennskap til hverandre.

Til tross for at jeg hadde bestemt meg for å gjennomføre dybdeintervju av elever med spesialundervisning, endret dette seg etter jeg hadde snakket med elevene. To av elevene ønsket å stille til dybdeintervju, mens de resterende kun ville stille med forutsetning om å bli intervjuet i gruppe. Dette gjorde at jeg ble nødt til å gå noen runder med meg selv, der jeg reflekterte rundt om det var etisk forsvarlig å intervju elevene i gruppe. Jeg landet på at intervjuene kunne gjennomføres i gruppe likevel, med begrunnelse i at spørsmålene jeg tenkte å stille ikke handlet om hva slags utfordringer de hadde, men om deres opplevelse og erfaringer med å bli hørt av de voksne.

Bruken av blandede metoder eller «mixed methods» er omdiskutert, og særlig når det gjelder kvalitative og kvantitative metoder som ofte har ulike paradigmatisk utgangspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Silverman (2013) fremhever viktigheten av å ha tid og ressurser til å analysere flere datasett, og at forskeren må sikre at ikke det ene datasettet blir underanalysert. I min studie, hvor begge metodene er kvalitative hadde

jeg hele veien det sosialkonstruktivistiske perspektivet som tilnærming. Likevel måtte jeg være våken for forskjelligheten i metodene, og hva slags data jeg ønsket å få ut av de ulike intervjuene. Halkier (2010) viser til at en vanlig utfordring i fokusgruppeintervjuer, er at forskeren stiller spørsmål som egentlig egner seg bedre for dybdeintervjuer, og at intervjuet ender opp som et dybdeintervju bare med flere til stede. Når dette skjer mener hun (Halkier, 2010) at fokusgruppeintervjuet mister sin hensikt, og at i slike tilfeller burde man heller gjennomføre dybdeintervju. Det var derfor viktig for meg å sørge for at jeg før intervjuene startet, hadde tenkt gjennom hva slags data jeg var på utkikk etter i de ulike metodene. Mens jeg i dybdeintervjuene fokuserte på elevenes livsverden (Halkier, 2010), var jeg i fokusgruppeintervjuene opptatt av hvordan elevene sammen konstruerte meninger rundt temaet (Wilkinson, referert i Morgan, 2012).

Michel (1999) hevder at det kan være hensiktsmessig å kombinere kvalitative dybdeintervju med fokusgrupper. Han forklarer at metodene utfyller hverandre og at dybdeintervjuet gir rom til å beskrive følelser som det kan være vanskelig å snakke om i gruppe. Dette var begrunnelsen for at jeg fremdeles ville gjennomføre dybdeintervjuene med to av elevene, etter jeg hadde landet på at det var etisk forsvarlig å bruke fokusgruppeintervju som metode.

Fokusgruppeintervju

Et fokusgruppeintervju kan forklares som en forskningsmetode der man produserer data gjennom samhandling i en gruppe, der forskeren har bestemt tema (Morgan, 1997). Wilkinson, referert i Morgan (2012, s. 163) mener fokusgrupper er hensiktsmessig dersom man ønsker å se på hvordan deltagerne sammen konstruerer mening gjennom prosessen. Halkier (2010, s. 10) støtter dette og viser til at deltagerne i fokusgrupper får mulighet til å uttrykke betydningsdannelse som ellers er taus og blir tatt for gitt. Jeg vurderte dette som hensiktsmessig for min studie. Gjennom interaksjon ønsket jeg å se både på hva elevene dro frem som viktig i spesialundervisningen, og gi dem mulighet til å sammen komme frem til hvilken betydning det har for elever å bli hørt av de voksne og av å mestre faglig. Slike samtaler kan bidra til å diskutere bredere enn man for eksempel ville gjort i et dybdeintervju (Morgan, referert i Eder & Fingerson, 2001, s. 183), og dersom deltagerne er trygge på hverandre kan de stille hverandre kritiske spørsmål, der de må forsvare standpunktet sitt (Eder & Fingerson, 2001). Målet var altså ikke at elevene skulle bli enige, men å få fram ulike synspunkter og meningskonstruksjoner.

Morgan (2012) skiller mellom fokusgruppeintervjuer som er innholdsorienterte og fokusgruppeintervjuer som er samtaleorienterte. Samtaleorienterte intervju er ofte mindre strukturerte, og ønsker at deltagerne selv skal sette agendaen for samtalen. Innholdsorienterte intervjuer er ofte mer strukturerte, og forskeren ønsker å fremkalle innhold som passer til temaet (Morgan, 2012). I min studie ønsket jeg i tråd med en fenomenologisk tilnærming å gå åpent inn for å gi elevene mulighet til å selv komme inn på temaer som de synes er viktige, og som de har erfaringer med, samtidig som jeg hadde en viss struktur der jeg ville innom noen temaer som jeg hadde tenkt ut på forhånd. Mange prosjekter med fokusgrupper velger på samme måte som jeg gjorde, en kombinasjon av den løse og den stramme strukturen, ved å innlede åpent og avslutte med en strammere styring (Halkier, 2010, s. 47). Dette gjorde at jeg fikk bygget på det elevene kjente til fra før (Reinharz, referert i Eder & Fingerson, 2001, s. 184) og fikk nye innfallsvinkler, samtidig som jeg fikk styrt samtalen inn på temaet rettet mot problemstillingen.

Dybdeintervju

Et kvalitativt dybdeintervju kan forstås som en samtale mellom intervjuer og intervjuperson, og egner seg dersom man ønsker å få forståelse av intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015; Warren, 2012). I et kvalitativt dybdeintervju gir man en stemme til historiefortelleren, (Warren, 2012), og Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) fremhever intervjupersonen som et subjekt, som er delaktig i å skape mening og forståelse om et bestemt emne. Dette er i tråd med en sosialkonstruktivistisk tilnærming, der mennesker som subjekter opplever virkeligheten ulikt (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Mens jeg i fokusgruppeintervjuene ønsket å få fram en felles meningskonstruksjon, ønsket jeg i dybdeintervjuene å komme nærmere elevenes livsverden. Jeg ønsket det narrative aspektet, som handler om deltagerens egne fortellinger av sin historie (Moen & Ragnheiður, 2011). Her jeg var interessert i deres erfaringer med spesialundervisning gjennom grunnskolen. Videre ønsket jeg kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2015), der jeg og deltagerne sammen produserte kunnskap gjennom samtalerelasjonen. Dybdeintervjuene gav også mulighet til å komme dypere inn på det som vi snakket om i fokusgruppene, og jeg fikk her mulighet til å komme nærmere inn på elevenes følelser (Michel, 1999) knyttet til deres erfaringer.

Etiske refleksjoner rundt de valgte metodene

Som tidligere nevnt, reflekterte jeg rundt noen etiske dilemma rundt å intervjuere elever innenfor denne tematikken. Temaet kunne oppleves som sensitivt å snakke om, og jeg måtte være våken for å ikke trække over noen grenser. I dybdeintervjuene var tematikken spesialundervisning hovedelementet i utfordringen, i tillegg til kort tid til å danne en god relasjon med deltagerne. I fokusgruppeintervjuene kom i tillegg dilemmaet rundt å snakke om denne tematikken i grupper. Jeg var usikker på om elevene kunne finne det for sensitivt å dele sine opplevelser med klassekameratene til stedet. Argumentet for å likevel gjennomføre fokusgruppene var at spørsmålene ikke dreide seg om elevenes personlige årsaker til å ha spesialundervisning, men deres opplevelser av det å bli hørt av de voksne og opplevelser av mestring. Jeg utformet derfor ulike intervjuguider til de to intervjuene, der jeg sørget for å unngå for personlige spørsmål i intervjuene som skulle gjennomføres i gruppe.

Brooker, referert i Eide og Winger (2003, s. 43) fremhever at intervjueren må være sensitiv overfor barns bakgrunn og modenhet, og at man må være lydhør for hvor barnas grense går. Dette tok jeg med meg inn i intervjusituasjonen, og forsøkte å hele tiden lese elevenes kroppsspråk for å unngå å trække over deres grenser. Under intervjuene og etterpå opplevde jeg at beslutningen var riktig, og jeg satt igjen med en følelse av at elevene synes det var fint å snakke om tematikken i gruppe. Jeg så ingen tegn til ubehag hos elevene hverken i dybdeintervjuene eller i gruppeintervjuene. Elevene uttrykte også selv at de synes det var en fin opplevelse å delta på intervjuene.

3.3 Forskerrollen

I en intervjustetting er det forskeren som styrer samtalen. Hvilke temaer som blir tatt opp, og hva som videre vektlegges er på mange måter opp til forskeren. Dette medfører en asymmetri i maktbalansen mellom intervjueren og deltageren (Kvale & Brinkmann, 2015). Når man forsker på barn og unge øker denne asymmetrien ytterligere, der intervjueren i tillegg til å styre samtalen også får mer makt i form av å være voksen. Eder og Fingerson (2001) viser til at man som forsker bør forsøke å ikke framstå som en lærer i intervjustituasjonen med elever. Lærere har en rolle som i tillegg til å være

ansvarlige for elevenes skolehverdag, vurderer dem ut ifra deres prestasjoner. I en intervjusetting kan elevene, dersom de sammenlikner forskeren med en lærer, reagere med å svare slik som de tror at læreren ønsker at de skal svare. Dette ønsket jeg å unngå i mine intervjuer. I møte med elevene valgte jeg å bruke enkle, men litt ungdommelige klær, samtidig som jeg serverte elevene frukt og skoleboller for å skape et brudd med det de vanligvis forbinder med samtaler med lærere. Jeg tenkte også nøye gjennom hva slags språk jeg brukte i intervjuene, og forsøkte å bruke de ordene elevene selv benyttet for å minske avstanden mellom oss. Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at det ikke nødvendigvis er et mål i seg selv å redusere asymmetrien i relasjonen. Det viktigste mener de er at man som forsker er klar over at den finnes, og hvilken betydning dette har for dataene man samler. Som voksen og intervjuer var det ikke et realistisk eller et ønsket mål å fjerne asymmetrien helt. Grepene jeg gjorde handlet først og fremst om å trygge elevene mest mulig. Jeg lot elevene i størst mulig grad styre samtalen, og la hele tiden vekt på at det ikke fantes noen svar som var riktige eller gale, slik som Eder og Fingerson (2001) anbefaler i intervju av unge.

Etiske refleksjoner rundt å forske på ungdom

Å forske på barn og unge gir dem mulighet til å få fram sin stemme (Eder & Fingerson, 2001), noe som er viktig, kanskje spesielt i saker som gjelder dem selv. Samtidig er det et stort ansvar å stille elevene spørsmål som de kanskje ikke tidligere har reflektert over. Barneintervju vil ofte kunne sette i gang en selvreflekterende prosess, der de unge kan bli oppmerksomme på ting om seg selv som de kanskje ikke har reflektert over før (Eide & Winger, 2003). Et forskningsetisk prinsipp er at deltagerne ikke skal oppleve negative konsekvenser ved å delta i forskning (NESH, 2016). Dersom den selvreflekterende prosessen fører til innsikt i noe negativt om seg selv som person, kan dette videre beskrives som en negativ konsekvens for elevene. For å unngå dette mener Eide og Winger (2003) at det er viktig å ha en åpen og eksplorativ tilnærming til temaet. Dette tok jeg med meg gjennom hele intervjuprosessen.

3.4 Forskningsprosessen

Prosessen mot å svare på problemstillingen i denne studien har vært preget av refleksivitet og systematikk. Jeg tok utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) sine syv stadier for et forskningsintervju, samtidig som jeg hele veien hadde analysen av studiet i bakhodet, og skrev ned refleksjoner underveis. I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for forskningsprosessen. Jeg starter med utarbeidningen av intervjuguidene og gjennomføringen av intervjuene, før jeg vil vise til hvilke overveielser som ble gjort i arbeidet med analysen.

3.4.1 Intervjuguider

I både fokusgruppeintervjuene og dybdeintervjuene hadde jeg en intervjuguide som utgangspunkt. Intervjuguiden ble kun brukt veiledende og jeg var åpen for å følge innspillene som informantene kom med. I slike *semistrukturerte* intervjuer fremhever Larsen (2017) viktigheten av at forskeren både i utformingen av intervjuguiden og under intervjuet må påse at man får den informasjonen man trenger knyttet til problemstillingen. Dette gjorde jeg ved å tematisere intervjuguiden, slik at jeg sørget for å komme gjennom de ulike temaene jeg hadde tenkt. Etter hvert tema leste jeg over spørsmålene i intervjuguiden, for å sikre at jeg ikke hadde glemt å spørre om noe vesentlig.

Med utgangspunkt i at jeg valgte semistrukturerte dybde- og fokusgruppeintervju utformet jeg egne intervjuguidere for de valgte metodene. Begge intervjuguidene var bygd opp slik at jeg innledet med åpne spørsmål (se 2 og 3, intervjuguidere) om elevenes erfaringer, før de fulgte en struktur der jeg hadde spørsmål som var knyttet til problemstillingen. I fenomenologien er det deltakernes erfaringer som er sentrale for utviklingen av forståelsen av fenomenet (Thagaard, 2018). Dette var en av begrunnelsene for å utarbeide åpne spørsmål. Intervjuguidene tok utgangspunkt i begrepene selvbestemmelse, motivasjon og selvoppfatning som jeg i en tidlig fase av studien benyttet i problemstillingen. Begrepene ble under analysearbeidet endret til elevmedvirkning, mestring og selvoppfatning, fordi jeg underveis opparbeidet en forståelse av at disse begrepene lå nærmere empirien og spørsmålene som hadde blitt stilt. Målet var altså å formulere spørsmål som gjorde det mulig å fange opp elevenes subjektive erfaringer innenfor de temaene som begrepene viser til. Den empirinære tilnærmingen ble videre fulgt opp på den måten at jeg unnlot å sette meg inn i teorien før etter en åpen innledende analysefase.

Halkier (2010) viser til at fokusgruppeintervjuer egner seg til å danne meningskonstruksjon, mens dybdeintervjuer egner seg til å få innsikt i deltakernes livsverden. Dette hadde jeg med meg i arbeidet med utformingen av intervju spørsmål, og selv om intervjuguidene var tematisert på samme måte, var det noen ulikheter i både spørsmål som ble stilt og måten de ble stilt på. Dette hang sammen med at jeg ønsket å fokusere på ulike aspekter i de ulike metodene, samtidig som jeg måtte sørge for at spørsmålene i gruppene var etisk forsvarlige. Et eksempel på en forskjell i de to guidene var at jeg i introduksjonen spurte elevene i dybdeintervjuene om deres erfaringer, mens jeg i fokusgruppene startet med en assosiasjonslek, for å få elevene til å starte en felles tankeprosess.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Elevene jeg intervjuet gikk på to ulike skoler, begge i det som kan omtales som bygdestrøk. Den ene skolen var i slik nærhet av der jeg studerer, at jeg dro innom personlig for å levere ut informasjonsskrivet til elevene. Den andre skolen ble for langt unna, så der møtte jeg elevene for første gang dagen intervjuet skulle gjennomføres.

Det var flere grunner som lå bak at jeg ønsket å levere ut informasjonsskrivet personlig. Den viktigste begrunnelsen var at jeg ønsket å møte elevene på forhånd for å danne en relasjon til dem og ufarliggjøre selve intervju settingen. I tillegg ønsket jeg å gi elevene mulighet til å stille spørsmål, og jeg ønsket å gå gjennom informasjonsskrivet med dem for å sikre at de forsto hva de samtykket til. På den skolen som var for langt unna til å besøke flere ganger, valgte jeg å sette av litt ekstra tid til intervjuet, slik at jeg også her fikk klargjort informasjonen og tid til mer småprat før intervjuet startet.

Under intervjuene brukte jeg intervjuguidene veiledende, og stilte aktivt oppfølgings spørsmål til de elevene sa. På denne måten styrte jeg samtalen inn mot det som var relevant for problemstillingen. I dybdeintervjuene benyttet jeg gjentakelse som virkemiddel for å få elevene til å utdype. Jeg repeterte ord som elevene selv hadde sagt, noe som førte til at elevene gav mer utfyllende beskrivelser enn det de gjorde i utgangspunktet. Også i fokusgruppene brukte jeg gjentakelse, men her var jeg også veldig oppmerksom på de ulike elevenes kroppsspråk, og inviterte de andre deltagerne inn i samtalen dersom jeg mistenkte at de hadde den samme eller en annen oppfatning om det som ble snakket om (Halkier, 2010). Dette kunne for eksempel være: «Jeg ser du rister på hodet, har du en annen oppfatning?».

Under intervjuene opplevde jeg noe forskjell i hvor trygge elevene var på meg. Elevene som jeg hadde hilst på tidligere, virket på meg mer avslappet i starten av intervjuet enn de som jeg ikke hadde møtt før. Inntrykket mitt var likevel at elevene delte mye og var åpne for å fortelle om sine erfaringer. Jeg tenkte på om noen av elevene kunne komme til å føle på at de hadde fortalt for mye i intervjusituasjonen, og fremhevet derfor for elevene etterpå at de når som helst kunne trekke seg, og de fikk tilbud om å lese både transkripsjon og den ferdige oppgaven.

Mens jeg i fokusgruppene stilte flere generelle spørsmål, gikk jeg mer inn på livserfaringene og følelsene i dybdeintervjuene. Jeg måtte derfor hele tiden være oppmerksom på hva som var formålet med intervjuene jeg gjennomførte. Resultatet av å kombinere fokus- og dybdeintervju ble på mange måter slik som jeg hadde håpet. Selv om eleven i gruppeintervjuene også fortalte mye fra sine erfaringer med spesialundervisning, som også er livserfaringer, opplevde jeg selv at jeg behersket å gå videre på ulike måter ut fra hvilken metode jeg benyttet. I dybdeintervjuene fulgte jeg utsagnene videre mot følelser, mens jeg i fokusgruppene fulgte utsagnene med å spørre elevene hva de tenkte om det og om det kunne vært gjort på noen annen måte. Slik sett opplevde jeg at de i flere sammenhenger diskuterte og kom fram til meninger de hadde rundt temaet. Jeg opplevde også at elevene i gruppe utfordret hverandre, og stilte spørsmål til det de andre sa. Dette tenker jeg styrker utsagnene i fokusgruppen, og viste at elevene var trygge nok på hverandre til å si seg uenig. På den andre siden kan det tenkes at elevene ble påvirket av hverandre, og at eleven som først tok ordet la føringer for hva det var som skulle diskuteres.

I fokusgruppeintervjuene fungerte jeg moderator, og skulle sørge for at alle fikk komme til ordet (Halkier, 2010). I den ene gruppen var en elev mindre delaktig enn de andre, og jeg valgte på et tidspunkt å bryte opp i temaet i intervjuet for å snakke om tema elevene fant interessant. Dette gjorde jeg for å få denne eleven mer delaktig, noe som fungerte godt. Ulempen var at jeg fikk mye data som ikke var relevant for problemstillingen, og at elevene flere ganger på eget initiativ, begynte å snakke om andre tema. Selv om jeg fikk mye data, og måtte bryte gjennom flere ganger i dette intervjuet for å komme tilbake til temaet, opplevde jeg at det var hensiktsmessig å gjøre dette grepet for å få denne eleven mer med. Selv om eleven ikke tok så stor plass i gruppa var også denne eleven åpen i sine beskrivelse av spesialundervisningen, og turte etter hvert å si sin mening sammen de andre.

3.4.3 Analyse

I kvalitative intervjuer vil ofte nærheten mellom forsker og deltager være preget av mindre avstand enn for eksempel i en kvantitativ undersøkelse. Dette vil videre ha betydning for både dataene som samles inn og for tolkningen som gjøres (Kvale & Brinkmann, 2015). I min studie møtte jeg alle deltagerne personlig. Dette gjorde at jeg allerede under intervjuene kunne starte analyseprosessen. Jeg noterte kontinuerlig ned stikkord med refleksjoner jeg gjorde meg underveis, i tillegg til at jeg etter hvert intervju skrev et notat av mine tolkninger. Dette ble på mange måter mitt første møte med analysen, noe jeg fikk stor nytte av da jeg skulle starte analysen av transkripsjonene. Ved å notere fortløpende, sikret jeg at refleksjonene som oppsto underveis ikke ble glemt. Analyseprosessen kan beskrives som induktiv eller fenomenologisk (Thagaard, 2018), der jeg hele veien forsøkte å gjøre empirien styrende for hvilke teorier som ville være relevante.

I analyseprosessen har jeg tatt inspirasjon fra Kvale og Brinkmann (2015) sitt forslag til et førstesteg i en meningskonsentrert analyse, og strategien *stegvis- deduktiv induksjon (SDI)*, som Tjora (2017) redegjør for. Jeg vil starte dette delkapitlet med å redegjøre for transkripsjonene av intervjuene, før jeg vil ta for meg den videre analysen om innebepatter systematiseringen av empirien.

Transkripsjonen

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer transkripsjonen av et intervju som en abstraksjon av samtalen, der man oversetter talespråk til skriftspråk. Videre forklarer de at lydopptaket som blir gjort er den første abstraksjonen, og at den skriftlige formen aldri vil kunne gjengi samtalen i sin helhet. Jeg hadde dette i bakhodet gjennom hele analyseprosessen, og valgte å transkribere intervjuene fortløpende rett etter de var gjennomført. På denne måten sikret jeg meg å få skrevet ned alt jeg husket i en tidlig fase. I tillegg noterte jeg ned stikkord og kommentarer underveis under intervjuene, der blant annet kroppsspråk og ironi ble understreket. Også tolkninger som jeg gjorde meg underveis ble notert ned under og like etter intervjuene. I arbeidet med transkripsjonene var det viktig for meg å tenke gjennom hva det var jeg ønsket å få ut av transkripsjonene. Jeg ønsket å få tak i det narrative aspektet (Moen & Ragnheiður, 2011) ved elevenes erfaringer gjennom grunnskolen samt deres meninger rundt hva spesialundervisning er og hvordan den kunne vært. Mening ble derfor et utgangspunkt for transkripsjonene.

Transkripsjonene ble utarbeidet ved at jeg hørte gjennom lydopptaket mens jeg noterte fortløpende. I det første intervjuet spilte jeg av lydopptaket i sakte hastighet og noterte underveis, men synes det på denne måten ble vanskeligere å få med seg alle ordene. Jeg bestemte meg derfor for å spille av i normal hastighet, men tok setning for setning. Dette var et tidkrevende arbeid, og etter transkripsjonen var nedskrevet lyttet jeg på nytt gjennom lydopptaket mens jeg leste og rettet opp eventuelle feil. Totalt var det tre ord jeg ikke klarte å tyde gjennom arbeidet. To av ordene hadde ikke betydning for temaet mitt, mens det tredje kunne ha hatt relevans. Jeg valgte likevel å ekskludere setningen med dette ordet fra videre analysearbeid, for å sikre at jeg ikke la ord i munnen på deltageren.

For å frem meningen på en hensiktsmessig måte ble jeg nødt til å vurdere hva som skulle vektlegges i transkripsjonen. Skulle jeg transkribere ordrett alt som ble sagt? Var det nødvendig å inkludere alle pauser og følelsesmessige uttrykk? Kvale og Brinkmann (2015) viser til at det ikke finnes noen korrekte svar på disse spørsmålene, men at svaret vil avhenge av hva transkripsjonen skal brukes til.

Når meningen til deltagerne var hovedfokuset så jeg det som nyttig å inkludere følelsesmessige uttrykk og bruk av ironi, for å sikre at jeg ikke glemte betydningen av det som ble sagt da jeg senere skulle lese gjennom transkripsjonen. Jeg valgte å ekskludere noen av pausene i samtalen, men inkluderte dem hvis pausen for eksempel kunne være uttrykk for at spørsmålet var vanskelig eller at deltageren ikke hadde noe klar formening om det. I tre av intervjuene transkriberte jeg ordrett alt som ble sagt, men endret dialekter til bokmål. Dette både for å gjøre det leservennlig, men også for å sikre anonymiteten til deltagerne (Kvale & Brinkmann, 2015).

Som tidligere nevnt, tillot jeg i det ene fokusgruppeintervjuet at samtalen gikk over på tema som ikke var relevante for problemstillingen, for å inkludere en litt stille deltager. Da jeg hørte gjennom dette lydopptaket var jeg usikker på om det var hensiktsmessig å inkludere denne delen av intervjuet. Jeg landet på å utelate de delene av intervjuet som

ikke hadde relevans for studien, men la inn kommentarer der jeg selv skrev kortfattet hva elevene pratet om i tidsrommene som ble ekskludert fra transkripsjonen. I ettertid har jeg tenkt på konsekvensene av dette, og innså at jeg kanskje kunne fått nytte av disse delene av intervjuet etter jeg fikk mer overblikk over intervjuet som helhet. Kanskje sa elevene også noe her som kunne vært relevant? Kanskje hadde jeg sett utsagnene i et annet lys hvis det hadde blitt tekstliggjort? Begrunnelsen var likevel at i dette intervjuet var det ganske lange utsagn som jeg så på som irrelevante, og med tanke på tidsperspektivet på studien anså jeg det som mer hensiktsmessig å bruke tid på å gå dypere inn i det som var knyttet til temaet. I de resterende intervjuene ble alt som ble snakket om inkludert. Også i disse intervjuene kom vi noen ganger utenfor tema, men her var det snakk om kortere utsagn, og nærmere i relevans, noe jeg tenkte burde inkluderes for å ikke risikere å miste viktige poeng.

Transkripsjonene inneholdt derfor omtrent alt som elevene hadde sagt, og det var derfor en høy prioritet at alt som sto på transkripsjonen var anonymisert. Alle intervjupersonene fikk fiktive navn i transkripsjonene, og det samme gjaldt andre personer som ble omtalt i intervjuene. Elevene ble i intervjusituasjonen bedt om å betegne lærere eller spesialpedagoger som nettopp lærer eller spesialpedagog, og ikke ved navn. Dette var til stor hjelp under transkripsjonen. I flere av intervjuene kom det fram at en lærer hadde spesielt stor betydning, jeg markerte derfor denne læreren med stor L, for å skille denne læreren fra andre lærere. Jeg påså også at det ikke sto noen opplysninger på transkripsjonene som kunne gjenkjennes, og sikret at transkripsjonene var lagret trygt. Lyddopptaket ble slettet etter transkripsjonene var skriftliggjort, og for å beholde det som ble uttrykt nonverbalt, noterte jeg dette i fortløpende

Koding og kategorisering

Etter transkripsjonene var gjennomført, startet et omstendelig arbeid med å systematisere og fortolke dataene. Jeg ønsket å fokusere på meningsfortetning og tok inspirasjon fra Tjora (2017, 2018) sin strategi for stegvis- deduktiv induksjon (SDI). SDI-strategien fremmer at kodene skal være mest mulig empirinære (Tjora, 2017, 2018), noe som er i tråd med min induktive tilnærming.

Jeg startet med å lese gjennom transkripsjonene flere ganger for å få et overblikk over dataene som var samlet inn. Her benyttet jeg fargekoder for å markere positive og negative oppfatninger av spesialundervisning, elevmedvirkning, mestring/læring og selvoppfatning. Videre begynte prosessen med å danne koder som skulle gi uttrykk for det elevene hadde fortalt. SDI- metoden kjennetegnes av at kodingen er empirinær, og tar ofte utgangspunkt i begreper som allerede finnes i råmaterialet (Tjora, 2018), såkalt «in vivo» koding (Saldaña, referert i Tjora, 2018, s. 37). Dette innebærer at man så godt som det lar seg gjøre, forsøker å legge teorien bort i analysearbeidet, altså at man ikke undersøker om empirien «stemmer» med teorien.

Jeg leste gjennom en og en transkripsjon, og dannet koder som var knyttet nært opp mot det elevene hadde sagt. Jeg fortsatte videre i neste transkripsjon, og brukte de samme kodene der det passet, og la til nye underveis. Tjora (2017) fremhever at poenget med å danne empirinære koder, er at kodene skal knyttes nært opp mot det deltagerne sier, og ikke bare tematisere hva det er de snakker om. For å få til dette laget jeg en tabell der jeg la inn kodene sammen med utdrag fra transkripsjonen, og her så jeg at kodene jeg hadde laget først ble for generelle. Jeg brukte derfor mye tid på å lage enda mer empirinære koder i tabellen, der kodene var knyttet mer direkte til det deltageren hadde sagt. Til sammen resulterte dette i 145 koder. Jeg innså raskt at

mange av disse kodene gikk over i hverandre, men var samtidig redd for å miste viktige poeng dersom jeg skulle redusere antallet. Jeg var også redd for at jeg ved å komprimere kodene, kunne stå i fare for å tillegge elevene meninger de ikke hadde. Jeg innså likevel at det ville bli uhåndterbart å jobbe med 145 koder, og valgte derfor å nummerere koder med nye navn (Tjora, 2018) for få bedre oversikt. Jeg valgte da ut 60 koder, og nummererte de tidligere kodene med tall fra 1- 60. Dette dannet grunnlaget for arbeidet med å videre systematisere og dele inn kodene i kategorier.

Jeg utarbeidet så en datamatrise for å få oversikt over dataene. Jeg satt da igjen med en oversiktlig tabell over empirien jeg hadde samlet. Likevel opplevde jeg at kategoriseringen og kodingen ikke gav meg særlig hjelp i å finne sammenhenger for videre tolkninger i datasettet i lys av studiens problemstilling. Jeg brukte mye tid på å finne ut hva som manglet for å skape mening i dataene, og valgte å starte prosessen på nytt.

Ved andre forsøk valgte jeg å analysere empirien ut fra temaene i problemstillingen: «medvirkning» og «mestring og selvoppfatning», noe som innebar to separate analyseprosesser. Dette var nyttig på den måten at det ble lettere for meg å sortere ut hvilke deler av empirien som skulle inkluderes og hva som ikke var relevant. Videre fargekodet jeg positive og negative utsagn innenfor de temaene som gikk igjen i intervjuene. Her kom det fram at elevenes opplevelser av trivsel i stor grad var preget av å oppleve å ha kontroll over situasjonen. Dette gjaldt uavhengig av hvilket tema elevene snakket om. Kontroll ble derfor et sentralt aspekt i den videre analysen. Jeg opprettet flere fargekoder, der opplevelsen av kontroll versus manglende kontroll ble markert i alle transkripsjonene. Dette ble et vendepunkt i analysen, og det ble umiddelbart mye mer håndterbart å skulle opprette kategorier. Fargekodene som nå viste positive og negative erfaringer, og kontroll versus tap av kontroll, viste til at de positive opplevelsene kunne sees i sammenheng med opplevelse av kontroll. Jeg opprettet til sammen seks kategorier, som tok for seg studiens hovedfunn, og benyttet kodene inspirert fra SDI-metoden (Tjora, 2017), til å sortere dataene innenfor hver kategori. Disse kategoriene kalte jeg: «valget om spesialundervisning», «oversikt i spesialundervisningen», «det er greit at læreren bestemmer», «vi lærer av spesialundervisning», «jeg får det til hvis jeg vil» og «trivsel i spesialundervisning». Disse kategoriene ble utgangspunktet for kapitteinndelingen i empirikapitlet. Selv om kategoriene ble til med utgangspunkt i de ulike begrepene i problemstillingen viste det seg likevel at de måtte forstås i sammenheng. Jeg forsto på dette tidspunktet at om jeg bare hadde valgt å fokusere på elevenes medvirkning i intervjuene, ville det komplekse bildet og viktige sammenhenger gått tapt. Dette ble derfor vektlagt som sentralt for studiens drøftingsdel.

Thagaard (2018) utmerker fleksibilitet som en viktig holdning i analyseprosessen, der kategoriene endres samtidig som forskeren utvikler sin forståelse. Saldaña, referert i Tjora (2017, s. 197) omtaler SDI- strategien som *eklektisk* koding. Eklektiske analyser tar for seg meningsgenerering ved at forskeren benytter seg av blandede tekniske diskurser, der man fritt kan bevege seg mellom forskjellige analytiske teknikker og begreper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 263). Dette var gjeldende også for min studie, der jeg gikk inn i analysen ved å lete etter sammenhenger og forskjeller og likheter mellom transkripsjonene, i tillegg til å systematisk sette kodene i kategorier for å finne sammenhenger.

Som tidligere nevnt, ønsket jeg i fokusgruppene å fokusere på deltagerens meningskonstruksjoner (Wilkinson, referert i Morgan, 2012), mens jeg i

dybdeintervjuene fokuserte på elevenes livsverden (Halkier, 2010). Dette resulterte i at fokusgruppene i større grad beskrev hvordan spesialundervisningen ble organisert og lagt opp, mens elevene i dybdeintervjuene gikk nærmere inn på hvordan dette hadde påvirket dem og hva slags følelser som oppsto i ulike situasjoner. I analysen kom dette fram ved at de ulike metodene gjorde seg fremtredende noe ulikt i kategoriene. Likevel berørte alle intervjuene tematikken innenfor hver kategori, men belyste dem på ulike måter. I presentasjonen av funnene vil det derfor i større grad vises til deskriptive utsagn av hvordan spesialundervisningen var, fra elevene i fokusgruppene, mens dybdeintervjuene i større grad belyste hvordan dette hadde påvirket dem. Det er likevel gjort tolkninger av elevenes utsagn også i fokusgruppene, der for eksempel en av elevenes beskrivelser kan tolkes som tegn på lav selvoppfatning. I dybdeintervjuene kom denne tematikken opp mer eksplisitt. En av elevene forklarte for eksempel at hun var redd for at de andre kunne se på henne som «dum» fordi hun hadde spesialundervisning.

Det var altså en forskjell i utsagnene til elevene som deltok i dybde- og fokusgruppeintervju. Dette viste seg i kodefordelingen knyttet til de ulike kategoriene. Materialet ble likevel bearbeidet på samme måte, men det kan tenkes at min rolle som forsker har hatt større betydning for tolkningen av utsagnene knyttet til fokusgruppene, framfor dybdeintervjuene.

Fortolkning og funn

Nilssen (2012) skiller mellom analyse og tolkning. Hun (Nilssen, 2012) hevder at mens man i analysen kommer fram til funn i datamaterialet, gir tolkningen mulighet til å skape mening i funnene. Analysearbeidet startet for meg i det jeg møtte informantene (Kvale & Brinkmann, 2015), og fortsatte ved å systematisere og få oversikt over datamaterialet ved å konsentrere empirien til det som var relevant for min undersøkelse. Koding og kategorisering kan sies å ha et deskriptivt siktemål (Thagaard, 2018), og Geertz, referert i Thagaard (2018, s. 38) beskriver begrepene vi bruker i denne fasen som *erfaringsnære*, fordi de er sterkt knyttet sammen beskrivelsene til deltagerne.

Det neste steget i analysen var å finne mønster i materialet, og videre fortolke utsagnene til deltagerne. Begrepene som ble brukt her forklarer Geertz, referert i Thagaard (2018, s. 38) som *erfaringsfjerne*. Her avgjorde jeg som forsker hvordan tendensene skulle tolkes. I *hermeneutikken* forstås fortolkning som en vekselvirkning mellom del og helhet, der man beveger seg mellom disse for å forstå sammenhengene (Kleven & Hjordemaal, 2018). Gjennom hele analyseprosessen gikk jeg fram og tilbake til transkripsjonen, og forsøkte å dra frem det som var vesentlig, og jeg tolket det elevene hadde sagt ut ifra min forståelse.

Et grep jeg gjorde for å øke troverdigheten i fortolkningene var, inspirert av Kvale og Brinkmann (2015), å spørre deltagerne om de var enige i mine fortolkninger som fremkom underveis. Etter hvert tema i intervjuet, oppsummerte jeg det elevene hadde sagt, og spurte om jeg hadde forstått det riktig, eller om jeg hadde misforstått noe. Her opplevde jeg at elevene bekreftet tolkningene mine, og i noen tilfeller utdypet de slik at det som hadde blitt sagt gav mer mening. Også etter intervjuet var gjennomført gjorde jeg en oppsummering, der jeg gav uttrykk for mitt inntrykk av deres beskrivelser av temaet som helhet. De videre tolkningene som er gjort etter analysearbeidet er likevel preget av min forståelse, og vil dermed ikke nødvendigvis være de samme som det en annen forsker ville sett ut ifra dette materialet.

3.5 Forholdet mellom teori og empiri

I spørsmålet om elevers opplevelse av elevmedvirkning, mestring og selvoppfatning i spesialundervisning ønsket jeg som nevnt å gå åpent inn i fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015) for å finne ut av mer om elevenes egne erfaringer og opplevelser gjennom skolegangen. I tråd med en fenomenologisk tilnærming valgte jeg å utforme teoridelen av oppgaven etter intervjuene og analysene var gjennomført. Dette gjorde jeg for å i størst mulig grad gi empirien styring for senere refleksjoner og drøftinger. Jeg stilte meg likevel spørsmål til om det var mulig å gå åpent inn i et område som jeg allerede har en viss kjennskap til. For å sikre at dataene som kom fram var mest mulig empirinære (Uthus, 2014) valgte jeg en sosialkonstruktivistisk tilnærming, med utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon (Kleven & Hjordemaal, 2018). Med dette menes det at det ikke er noen objektiv sannhet eller virkelighet, men at mennesker som subjekter, med språk, sosiale prosesser og relasjoner, skaper en virkelighet for seg selv (Kleven & Hjordemaal, 2018). Med dette perspektivet som utgangspunkt anerkjennes også forskerens tidligere erfaringer som et bidrag i forskningen (Uthus, 2014), og gjennom intervjuet kunne jeg dermed jeg som forsker og deltagerne produsere kunnskap om temaet sammen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Begrepene *elevmedvirkning*, *mestring* og *selvoppfatning* fant sted som resultat av aktualiteten knyttet til elevmedvirkning i fagfeltet. Begrunnelsen for å fokusere på alle tre begrepene var for å unngå en for ensidig eller enkel forståelse av fenomenet elevmedvirkning i spesialundervisning. Jeg ville med andre ord utvide bildet: Elevmedvirkning i forhold til hva? Og da jeg skulle avgrense temaet «i forhold til hva», var altså de elevnære perspektivene mestring og selvoppfatning et naturlig valg. Selv om begrepene i min problemstilling kan beskrives som å ha en teoretisk forankring, var spørsmålene jeg stilte elevene åpne. Jeg hadde med andre ord ingen formening på forhånd om hvilke teorier som kunne knyttes opp mot elevenes utsagn, noe som gjorde empirien styrende gjennom hele prosessen. I analysearbeidet ble teorien først inkludert i en senere fase, der jeg allerede hadde begynt å finne sammenhenger mellom hva elevene dro fram som sentralt.

Den inngående, systematiske litteratursøkingen skjedde i all hovedsak etter intervjuene var gjennomført. Jeg arbeidet vekselvis med analyse og teori, for å finne sammenhenger. Søkeprosessen foregikk fortrinnsvis på Google Scholar, Eric database, Education Source og i Oria, i tillegg til at jeg fant relevante referanser i annen litteratur. Jeg brukte følgende søkefraser, i kombinasjon eller alene, både på norsk og engelsk: *pupil/student/children/adolescents, self-determination/ involvement/ voice/ participation, special education/ learning disabilities, learning outcomes/ effects/ results*, med flere. Koronapandemien medførte noen utfordringer knyttet til å få tak i fysiske dokumenter og bøker. Jeg så det derfor som nødvendig i noen sammenhenger å referere til sekundærkilder og fagbøker som ikke var av nyeste utgave.

3.6 Forskningsetikk og studiens kvalitet

Forskningsetikk står sterkt i all forskning. Som forsker vil man alltid ha et juridisk og etisk ansvar, som i stor grad handler om plikten til å vise respekt for privatliv og unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012). I tillegg handler forskningsetikk om at det som publiseres som forskning skal være av god *kvalitet*. Dette innebærer at funnene skal være pålitelige, troverdige og overførbare (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016; Thagaard, 2018; Tjora, 2017). I dette delkapitlet vil det redegjøres for hvilke grep som

er gjort for å sikre at forskningen som er gjort er i samsvar med det etiske ansvaret overfor deltagerne. Videre vil kvaliteten av forskningen som helhet blir diskutert.

3.6.1 Etske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016, s. 20), fremhever at «barn og unge som deltar i forskning, har særlig krav på beskyttelse». Dette handler om at barn og unge er under utvikling, og har ulike behov i ulike faser. Videre understrekes det at forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn og unge slik at metode og innholdet er tilpasset aldersgruppen. Å delta i forskning er frivillig, og deltageren skal informeres om formålet med prosjektet og mulige risikoer ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle deltagerne fikk utdelt informasjonsskriv før intervjuene startet, med samtykkeerklæring der både elevene og foresatte signerte. Videre ble det presisert at deltagerne når som helst kunne trekke samtykket uten å oppgi grunn, og at deltakelsen var frivillig. Helseforskningsloven (2008, §17) sier at personer mellom 16 og 18 år har samtykkekompetanse i medisinsk eller helsefaglig forskning. Jeg kontaktet min rådgiver i NSD for å undersøke om elevene jeg skulle intervjuer gikk under helseforskningsloven, eller om det var 15 år, som gjelder dersom man ikke samler inn det som omtales som sensitive personopplysninger (NSD, 2019). Vi ble enige om at også foresatte skulle få informasjon om, og samtykke til deltagelsen, siden informasjonen om at elevene har rett til spesialundervisning kan omtales som sensitive opplysninger.

Personopplysningsloven sier at all forskning som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Dette er opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltpersoner (Ringdal, 2013). NSD foretar så en vurdering av om prosjektet er i tråd med personopplysningsloven, før de godkjenner eller avslår prosjektet. Jeg fikk mitt prosjekt godkjent 13.11.2019, og kunne etter dette sende ut informasjonsskriv til de aktuelle deltagerne. Jeg hadde da gjort noen endringer i meldeskjemaet som gjaldt tredjepersoner, etter tilbakemelding fra NSD. Dette gikk på at jeg skulle be elevene omtale lærerne eller spesialpedagogen som nettopp lærer eller spesialpedagog, for å unngå å at jeg fikk informasjon om tredjepersoner. For å sikre at opplysningene jeg fikk inn ble behandlet konfidensielt, ble navnekoder opprettet umiddelbart i det transkriberingen startet. Personopplysningene ble lagret manuelt borte fra resterende data. Lydopptaket var kun lagret på en analog diktafon, og slettet derfra da transkripsjonene var ferdige. Dette var deltagerne informert om, og hadde samtykket til. Det var med andre ord ingen personopplysninger som ble lagret digitalt, og alt som ble digitalisert var anonymisert.

3.6.2 Studiens kvalitet

At forskning som publiseres er av god kvalitet, er på samme måte som viktigheten av å sikre deltagerens privatliv, et etisk ansvar (Johannessen et al., 2016). Kvaliteten av en studie handler i stor grad om troverdighet knyttet til funnene i studien. Silverman (2013) viser til at troverdigheten av en studie, henger nært sammen med studiens *reliabilitet* og *validitet*. I tillegg vil studiens generaliserbarhet (Tjora, 2017), eller overførbarhet (Thagaard, 2018) spille inn på studiens troverdighet.

Reliabilitet handler i stor grad om at studien skal være etterprøvable og transparent (Thagaard, 2018). Med etterprøvablehet menes det at valg og metoder i studien skal være redegjort for på en slik måte, at andre kunne utført samme studie med samme resultat. Seale, referert i Thagaard (2018) hevder imidlertid at etterprøvableheten i en kvalitativ studie ikke vil være like relevant som i en kvantitativ, fordi forskeren ikke kan

oppfattes som uavhengig i relasjonen til deltakerne. Med en sosialkonstruktivistisk innfallsvinkel (Kleven & Hjordemaal, 2018), anerkjente jeg i denne studien betydningen av at jeg som forsker har en forforståelse, og at utsagnene som kom underveis var et resultat av mine spørsmål og elevenes forståelse. Det er derfor lite tenkelig at en annen forsker ville fått nøyaktig samme resultat, dersom de hadde fulgt min metode. Det viktigste for meg ble derfor å være transparent gjennom hele studiet. Transparens eller «gjennomsiktighet», handler om at man «viser stegene på veien», og gjør det mulig for leseren å selv vurdere om funnene er pålitelige, eller reliable (Silverman, 2013).

Validitet handler om *gyldigheten* i forskerens tolkninger av data (Thagaard, 2018). Når man skal undersøke om funnene i studien er gyldige, stiller man spørsmål til om man har undersøkt det man faktisk søker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Man undersøker da om tolkningene som er gjort er gyldige, ikke om empirien i seg selv er det. Kleven og Hjordemaal (2018) beskriver *indre validitet* som at fortolkningene som er gjort gjenspeiler fenomenene som er undersøkt og om slutningene er logiske. Dette handler blant annet om at deltagerne bør kjenne seg igjen i det som blir sagt. For å øke validiteten i min studie, spurte jeg deltagerne under intervjuet om jeg hadde forstått det de sa slik som de mente det. På slutten av hvert intervju oppsummerte jeg det de hadde sagt, slik som jeg forsto det, og gav elevene mulighet til å komme med innspill dersom jeg hadde tolket noe uriktig.

Ytre validitet kan sees i sammenheng med *overførbarhet* (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2018). Overførbarhet handler om at funnene i studien kan overføres til andre sammenhenger. Overførbarheten i min studie kan sees i sammenheng med sammenhengen mellom mine funn, og den tidligere forskningen som også viser til liten grad av elevmedvirkning. Videre viste det seg at flere induktive funn gikk igjen hos samtlige av deltakerne. Dette dreide seg blant annet om betydningen av det relasjonelle aspektet knyttet til enkeltlærere. Funnet kan valideres ved å knyttes til tidligere forskning, for eksempel Barneombudet (2017) sin rapport. Det er imidlertid viktig å poengtere at overførbarhet (Thagaard, 2018) eller generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017), ikke dreier seg om å tallfeste eller utforme universelle resultater, men at overføringsverdien viser anvendelsesområder utover forskningen i dette spesielle tilfellet.

Kvalitetsmessige refleksjoner

Forskningsprosessen har gjennomgående vært preget av refleksjoner knyttet til å ivareta etiske prinsipper, og unngå skade for deltagerne (Johannessen et al., 2016; NESH, 2016). Videre har jeg stilt spørsmål til om gjennomføringen av intervjuene, samt analyseprosessen kunne vært gjort på en mer hensiktsmessig måte for å svare på problemstillingen. I intervjusituasjonen innså jeg at det å møte elevene på forhånd for å bygge relasjoner var hensiktsmessig. Det at jeg kun besøkte den ene skolen på forhånd, kan derfor ha gitt elevene noe ulikt utgangspunkt for å svare på spørsmålene som ble stilt. Det kan tenkes at elevene som jeg møtte på forhånd, i større grad forsto hvilke typer spørsmål som kom til å bli stilt, og slik sett var mer forberedt enn de jeg ikke hadde møtt før intervjusituasjonen. Slik sett kan det tenkes at det ville vært mer hensiktsmessig å gjøre det på samme måte på begge skolene, enten besøke begge skolene,- eller ingen av skolene slik at forutsetningene for alle deltagerne var de samme.

Et annet aspekt jeg fant utfordrende omhandler intervjusituasjonen i den ene fokusgruppen. Her var det noen elever som tok mer styring, mens en elev i mindre grad uttrykte sine meninger. Dette er en utfordring som Halkier (2010) beskriver som vanlig i

fokusgruppeintervjuer, og som kan løses ved å sikre at deltagerne er trygge på hverandre og at gruppesammensetningen er god. Dette kunne kanskje vært løst bedre dersom jeg hadde presisert dette i møte med rektoren på skolen. På den andre siden kan det tenkes at denne eleven generelt var mer stille av seg, og at det ikke nødvendigvis ville vært slik at eleven hadde sagt mer i en annen gruppe.

I analysearbeidet opplevde jeg det tidvis som utfordrende å skille ut om elevene snakket om spesialundervisning eller ordinærundervisning knyttet til elevmedvirkning og mestring. Jeg fikk derfor god nytte av notatene jeg hadde tatt underveis, for å huske samtalen bedre, men også fordi jeg i intervjuguiden hadde notert ned dersom elevene snakket om ordinærundervisning mens jeg egentlig mente å spørre om spesialundervisning. Det kan tenkes at dette skulle vært enklere, hvis det hadde vært tydeligere formulert i intervjuguiden, og at elevene på denne måten ikke ville inkludert opplevelser fra ordinærundervisning.

4 Empiri- presentasjon av funn

I analysen fant jeg at elevene i stor grad var samstemte i at de var fornøyde med å få spesialundervisning. Større grad av mestringsopplevelser, lettere tilgang på hjelp og tryggere klima for å spørre om hjelp ble uoppfordret nevnt blant flere av elevene gjennom intervjuene. Dette kom fram uavhengig av hvilken skole elevene gikk på. Elevene delte også oppfatning av at kvaliteten på spesialundervisningen har vært varierende gjennom skolegangen, og et tilbakevendende tema var at spesialundervisningen på barneskolen var preget av mindre oversikt enn på ungdomsskolen. Involveringen av elevene i prosessen på barneskolen syntes å være liten der flere av elevene ikke var sikre på om de hadde hatt spesialundervisning eller ikke.

I hvor stor grad elevene opplevde spesialundervisning som positivt varierte imidlertid. Mens noen var utpreget positive til det meste som hadde med spesialundervisning å gjøre, uttrykte noen at spesialundervisningen medførte visse omkostninger. For selv om spesialundervisningen ble beskrevet som læringsfremmende av elevene selv, kom det fram at noen hadde opplevelser preget av stigmatisering og mangel på tilhørighet.

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere elevenes utsagn og mine tolkninger av dem. Empirien blir presentert i to delkapitler, der det første omhandler elevenes opplevelse av medvirkning i spesialundervisningen. Her vil jeg se på elevens innsikt i egen læreprosess, og om de opplever å være aktive i beslutninger som tas rundt deres egen skolehverdag. Jeg vil også se på mulige konsekvenser av det motsatte; tap av kontroll og hva det kan ha å si for elevene. Det neste delkapitlet vil omhandle betydningen av spesialundervisning med tanke på elevenes selvoppfatning og opplevelser av mestring.

Utsagnene fra elevene presenteres ved korte utsagn i løpende tekst, mens lengre utsagn blir sitert med innrykk. Dette er fordi elevene i noen sammenhenger kom med ganske korte utsagn, som likevel sees på som sentrale. De korte utsagnene er derfor vektlagt like mye som lengre utsagn. Alle utsagnene er markert med kursiv, for å lettere kunne skille deltagerens ord fra mine. Det blir gjort tolkninger løpende gjennom presentasjonen, og der det forstås som hensiktsmessig blir utsagnene sett i lys av teori.

4.1 Elevenes opplevelse av medvirkning i spesialundervisning- kontroll over egen skolehverdag

Å kunne medvirke i egen skolehverdag forstås i denne sammenhengen som å ha oversikt over beslutninger som tas på elevenes vegne, å ha en stemme som blir lyttet til, trygghet som følge av oversikt og lærer- elevrelasjonen. Elevutsagnene knyttet til elevmedvirkning viste seg å henge tett sammen med det å ha kontroll over situasjonene de befant seg i, og kan derfor sees i sammenheng med begrepet human agency (Bandura, 2001). I analysen kom det fram at elevene beskrev opplevelser av kontroll på ulike plan. For det første ble opplevelsen av kontroll knyttet til *trygghet og lærer- elevrelasjonen*. Betydningen av relasjonene til lærerne ble nevnt uoppfordret av samtlige av elevene, og så ut til å ha stor betydning for elevens læring og trivsel i spesialundervisningen. For det andre viste elevene til at *struktur og oversikt* i undervisningen var lite tilstedeværende, noe som minsket deres opplevelse av kontroll. For det tredje så det ut til at opplevelsen av *å bli lyttet til* hadde vært varierende gjennom elevenes skolegang. Elevsvarene knyttet til hvem som bestemte var i stor grad preget av formuleringer som «*jeg vet ikke*» og «*jeg tror*», og kan tyde på lav elevinvolvering.

I dette delkapitlet vil jeg gå nærmere inn på betydningen av å ha kontroll og mulige konsekvenser av tap av kontroll. Delkapitlet er strukturert med tre underkapitler som representerer de mest sentrale funnene knyttet til elevmedvirkning i spesialundervisning. Det første dreier seg om valget om å ha spesialundervisning. Her fant jeg at elevene opplevde å ha et reelt valg i spørsmålet om de ønsket spesialundervisning, men at de i liten grad ble involvert i prosessen knyttet til hva spesialundervisningen skulle være. Det neste underkapitlet handler om at elevene selv etterspurte mer oversikt i forbindelse med spesialundervisning. Det tredje underkapitlet tar for seg elevenes syn på at det var greit at læreren som i stor grad bestemte. Dette kan ha sammenheng med liten tro på egne evner til å ta ansvar for egen læring.

4.1.1 Vi velger selv om vi vil ha spesialundervisning

I spørsmålet om elevinvolvering knyttet til det å være i spesialundervisning, viste elevene til varierende praksis og ulike opplevelser. Det var kun en av elevene som hadde opplevd å få direkte spørsmål om hun ønsket spesialundervisning. De resterende hadde opplevelser av at lærerne tok beslutningen. I hvor stor grad lærerne tok beslutningen varierte imidlertid, og det viste seg at på tross av lav elevinvolvering knyttet til inngangen til spesialundervisning, opplevde flere av elevene at de selv kunne si i fra dersom de ikke ønsket å motta spesialundervisning. Spørsmålet om elevinvolvering i spesialundervisning ble følgende bestående av to dimensjoner: *inngangen til spesialundervisning* (elevmedvirkning knyttet til vedtak og IOP) og *det å være i spesialundervisning* (elevmedvirkning underveis i spesialundervisningen).

Når det gjaldt inngangen til spesialundervisningen, viste elevene til liten grad av involvering: «*Jeg husker ikke at noen snakket med meg*» (Magnus), «*Jeg tror de bare tok oss ut*» (Kasper), er eksempel på utsagn som underbygger tolkningen. To av elevene fortalte at spesialundervisning hadde blitt diskutert i et kontaktmøte, en av elevene nevnte uoppfordret at han hadde vært i kontakt med PPT, en elev mente hun hadde blitt spurt, mens tre av deltakerne ikke husket å ha blitt involvert i prosessen i det hele tatt.

For Andrea og Kasper hadde spørsmålet om spesialundervisning blitt tatt opp i et kontaktmøte. «Jeg sa jo på et kontaktmøte at jeg lærer bedre når jeg er i mindre gruppe. Så det kan jo være at lærerne har sett det ut ifra det da» (Kasper).

Kasper hadde selv uttalt at han lærte bedre i mindre grupper, og ble slik sett hørt av lærerne i spørsmålet om spesialundervisning. Likevel hadde han ikke fått noe konkret beskjed om hvorfor han fikk spesialundervisning, men tolket det selv dit, at hans utsagn i kontaktmøte kunne ha hatt betydning for tilbudet han fikk. Andrea husket også at hun hadde vært i et kontaktmøte knyttet til spesialundervisningen. Dette skulle være utgangspunkt for å finne ut om hun ville fortsette med spesialundervisning eller ikke. Slik sett ga Andrea uttrykk for å ha fått innsikt *hva* som var hensikten med kontaktmøte.

Vi hadde en samtale der vi tok det opp, og skulle finne ut om jeg skulle fortsette med spesialundervisning, da var jeg litt i tvil om hva jeg ville. Men når det faktisk begynte, nei da ville jeg ikke gå dit engang. Jeg nektet flere ganger faktisk. Jeg fortalte at jeg ikke ville, men jeg fikk ikke lov til å bytte. De ble skikkelig sure og sa bare: «du skal være med. (Andrea)

Selv om Andrea var delaktig i et møte knyttet til om hun ønsket å fortsette med spesialundervisning, ble ikke Andrea hørt da hun ytret sin mening. Dette kan virke som en form for skinninvolvering, der Andrea tilsynelatende ble involvert i prosessen, men uten egentlig å bli hørt. Andrea sine erfaringer framsto nærmest som tvangspreget. Både lærerne og foreldrene hadde reagert med sinne da hun forsøkte å uttrykke at hun mistrivdes med spesialundervisning, i stedet for å lytte til hennes meninger. Denne situasjonen fant sted på barneskolen, og Andrea beskrev ved flere anledninger tiden på barneskolen som ubehagelig og utrygg. Videre utdypet Andrea hvordan mangel på elevmedvirkning medførte store omkostninger for henne på barneskolen. Opplevelsen av å bli tatt ut av gruppa og synliggjøringen i måten det ble gjort på var grunnlaget for ubehaget.

Det var kanskje mest alle de blikkene du fikk ikke sant. Det var kanskje det som traff meg mest, for jeg var veldig usikker. Jeg føler meg litt mer stødig nå på at jeg kan være meg selv og bryr meg ikke så mye lenger, men før så gikk det veldig fort inn på meg. (Andrea)

Ved flere tilfeller refererte Andrea til «blikkene» fra medelever og synliggjøringen som skjedde da læreren hentet henne ut av klasserommet. Disse erfaringene opplevdes som stigmatiserende, og preget Andrea på en måte som gjorde at hun ble usikker på seg selv. Å ikke kunne få ta del i beslutningen som angikk henne selv, samtidig som måten det ble gjort på medførte opplevelse av utrygghet. Andrea trivdes bedre med spesialundervisning på ungdomsskolen. Hun hadde ikke erfaring med å bli involvert i prosessen på ungdomsskolen heller, men hun trivdes mye bedre med spesialundervisning på ungdomsskolen, og mente derfor at det ikke hadde så mye å si å bli involvert: «Nei, nå har det ikke så mye å si at vi ikke har snakket om det. Men jeg skulle kanskje ha ønsket det på barneskolen ja» (Andrea).

Å bli hørt virket tilsynelatende viktigere i situasjoner hvor ting var vanskelig, sammenlignet med når ting fungerte greit. I Andrea sitt tilfelle som var på barneskolen, er det ikke nødvendigvis slik at hun hadde forutsetninger for å vurdere konsekvenser for å eventuelt ikke motta spesialundervisning. Kanskje hadde lærerne og foreldrene gode begrunnelser for at hun hadde behov for spesialundervisning. Likevel kunne mye vært gjort dersom de hadde snakket med Andrea, og gitt henne mulighet til å komme med

forslag til hvordan utfordringene kunne løses. Dette kunne gjort det mer håndterbart og meningsfullt for Andrea å motta spesialundervisning, noe som kan sees i sammenheng med Antonovsky (1996) sin OAS- modell. Stressutløsende faktorer beskrives av Antonovsky (1996) som en uunngåelig del av det å være et menneske. I Andrea sitt tilfelle kan det å motta spesialundervisning sees på som en stressutløsende faktor. Hensikten med OAS er ikke nødvendigvis å fjerne stressfaktoren, men å kunne se mening og håndterbarhet i situasjonen. Dersom Andrea hadde blitt spurt, kan det tenkes at hun selv ville opplevd mer kontroll eller håndterbarhet knyttet til spesialundervisning, og at hun slik sett ville sett det som mer meningsfullt å motta et slikt tilbud.

Selv om inngangen til spesialundervisning i stor grad ble beskrevet som bestemt av de voksne, mente flere av elevene at de selv kunne bestemme om de ønsket å være med i spesialundervisningen. Dette knyttet opp til den andre dimensjonen; *det å være i spesialundervisning*:

Men jeg tror at dersom jeg hadde sagt at jeg ville være i klasserommet, da hadde jeg fått lov til det. (Cecilie)

Det er helt greit det. For hvis de sier at vi skal være med ut på en gruppe, så er vi med på gruppen da. Så kan vi finne ut om vi vil være der eller ikke da, så valget får vi ta selv. Vi kan jo si at vi ikke vil være med på gruppe. (Kasper)

Det var altså et skille for elevene mellom å bli involvert i prosessen knyttet til inngangen av spesialundervisning, og det å være i spesialundervisning. Magnus og Kasper forklarte at lærerne tok dem ut i gruppe uten å involvere dem, men at de selv kunne bestemme om de ønsket å være med i gruppen. Elevmedvirkningen i spesialundervisning virket videre preget av at elevene kunne velge å delta i et eksisterende tilbud, eller de kunne la være. Hva spesialundervisningen inneholdt og hvordan den ble gjennomført var utenfor elevenes kontroll. Dette kan sees i sammenheng med studien til Soar et al. (2005) som viste at elevene i større grad ble indirekte involvert, framfor direkte involvert i beslutninger som gjaldt dem selv.

Barnelova (2019) presiserer at elevenes synspunkt skal bli hørt før beslutningen tas. Elevmedvirkning innebærer at elevene skal involveres i beslutninger knyttet til deres egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Når elevmedvirkningen knyttet til å være i spesialundervisning, kun handler om å bestemme om man ønsker å være med i et allerede etablert tilbud, kan det stilles spørsmål til om dette egentlig er elevmedvirkning.

I følge Opplæringslova (2019, §9A-8) skal elevene ta del i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Dette innebærer mer enn det å velge om de ønsker å ta imot et etablert tilbud. Jeg spurte derfor elevene om hvordan spesialundervisningen ble lagt opp fra uke til uke, og om de fikk ta del i hva det var som skulle gjøres. I det jeg stilte spørsmålet opplevde jeg på samme måte som Barneombudet (2017) fant i sin undersøkelse, at spørsmålet opplevdes som nesten litt dumt i seg selv. Læreren følger en plan, og læreren i spesialundervisningen følger det som skjer i ordinærundervisningen.

Jeg tror det er læreren i klassen som bestemmer hva klassen skal gjøre, også følger læreren vår etter han. Men kanskje med litt lettere oppgaver, eller jeg vet ikke helt... det er i hvert fall ikke vi elevene som bestemmer. (Cecilie)

Lignende utsagn ble gitt av flere av elevene, selv om noen mente at lærerne av og til spurte hva de hadde lyst til å jobbe med: «*De spør oss av og til hva det er vi har lyst til å jobbe med. Om det er noe vi vil bli flinkere til*» (Maja). Likevel kom det fram en enighet i

fokusgruppa om at deres forslag i liten grad var fagrelatert: «Vi foreslår å gjøre andre ting ja, men ikke ting som handler om fagene» (Sigurd).

Dette kan minne om det Sagen og Ytterhus (2014, s. 351) beskriver som en «hva vil du gjøre i dag- praksis», der elevmedvirkningen i liten grad var knyttet til læreplan og IOP. Funnene knyttet til elevmedvirkning i spesialundervisning, stemmer godt overens med det Barneombudet (2017) og Sagen og Ytterhus (2014) fant i sine undersøkelser, og underbygger påstanden om at elevene som mottar spesialundervisning i norske skoler i liten grad blir involvert i planleggingen og gjennomføringen av spesialundervisningen. Dette på tross av at flere hevdet at de selv kunne velge om de ville ha spesialundervisning eller ikke.

4.1.2 Det hadde vært greit med mer oversikt

At elevmedvirkning innebærer å delta i avgjørelser knyttet til egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2015 a), stiller krav til at elevene vet noe om hva de skal lære og hvordan. Uten denne innsikten vil det være vanskelig å delta i avgjørelser knyttet til egen skolehverdag. Elevene viste som tidligere nevnt til at de i liten grad ble involvert i både spørsmålet om spesialundervisning, men også hvordan spesialundervisningen ble lagt opp. Magnus og Kasper fortalte at de savnet oversikt over hva som skulle gjøres gjennom året. Mer oversikt mente de kunne være motiverende, der de kunne se fram til tema som de fant spennende.

Nei, vi får jo ikke se hva vi skal jobbe med i løpet av året, vi får bare se tema for tema (Magnus), Kasper fortsatte: Det kan jo hende det hadde vært litt bra da, hvis de hadde satt opp en oversikt ved starten av året, og satt opp alle temaene vi skulle jobbe med. Da kunne vi sett hvis det var noen tema vi gledet oss til. (Kasper)

Å gi elevene tilgang til hva de skal jobbe med i løpet av året, kan sies å være en enkel oppgave for læreren å løse rent praktisk. Elevene som deltok i denne studien kunne for eksempel fått tilgang til trinnets årsplan, eller sin egen IOP. I Kasper og Magnus sitt tilfelle kan det tenkes at grunnen til at de ikke har fått en slik oversikt, rett og slett er at læreren ikke vet at disse elevene ønsker det. Dette understreker et behov for elevmedvirkning. Videre kan det stilles spørsmål til hvorfor ikke alle elevene får tilgang til årsplanen. Å se hva som skal skje i løpet av året kan være betryggende for elevene, ved at de får mer kontroll over hva som skal skje, samtidig som det gir mulighet til at elevene selv i større grad kan ta ansvar for og planlegge hvordan de vil jobbe med de ulike temaene.

I tillegg til mangel på oversikt faglig, viste flere av elevene til opplevelser av organiseringen av spesialundervisningen som uoversiktlig, med utskifting av lærere, grupper og hvor de skulle være.

Vi er på forskjellige plasser, enten biblioteket, et grupperom ellers så er vi ute i gangen eller i et tomt rom. (Maja)

Jeg følger bare etter de jeg skal være med. Jeg vet ikke hvor jeg skal, eller hva jeg skal gjøre. (Kristoffer)

Jeg husker bare at det var surr. I åttende så var jeg inn i en gruppe og så plutselig var jeg i en annen... det ordnet seg etter hvert, men i starten så var det bare surr. Da lærte jeg nesten ikke noe matte. (Magnus)

I tredje var det bare styr med lærere. Da hadde vi sånn fem- seks lærere på et år. Og hun som skulle ha klassen etter det da.. hun ble også syk, ja eller hun sluttet. Ja så det var mye styr. Men så fikk vi en lærer som vi hadde til sjuende.
(Kristoffer, Maja & Sigurd)

Human agency innebærer at mennesket kan handle intensjonalt og utvikle selvstendighet og selvhjelpenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvis læreren tar ansvar for alt som har med planlegging å gjøre, og elevene kun får oppgaver ut ifra hva læreren mener er hensiktsmessig, mister elevene en gylden mulighet til å øke sin selvstendighet. Videre kan det tenkes at elevenes mulighet for å oppleve sammenheng også minskes. Elevene uttrykte selv at mangelen på oversikt direkte hadde negative konsekvenser for deres læring.

Mangel på oversikt over hva som skal læres og organisering som er uoversiktlig, vil kunne føre til at elevene ikke opplever å kunne ta kontroll over situasjonen (håndterbarhet). Dette vil videre kunne føre til at elevene ikke forstår (begripelighet) eller ser meningen med det som skal gjøres. Utsagn som: «*Jeg følger bare etter de jeg skal være med. Jeg vet ikke hvor jeg skal, eller hva jeg skal gjøre*» (Kristoffer) tydeliggjør mangelen på kontroll. Dette vil videre ifølge (Antonovsky, 1993) kunne svekke elevenes OAS. Mangelen på kontroll i form av oversikt, kan følgelig ha konsekvenser for elevene både med tanke på deres utvikling av selvstendighet, men også i et helseperspektiv.

4.1.3 Det er greit at læreren bestemmer

Da jeg stilte elevene spørsmål om hvem det var som bestemte i spesialundervisningen, virket det nesten som om spørsmålet var litt dumt i seg selv. Det var læreren som planla og gjennomførte undervisningen. I noen tilfeller uttrykte elevene at de kunne tenkt seg å bestemme mer. De kunne for eksempel bestemme ting som når de skulle ha pauser, hvilke oppgaver de ville gjøre og i hvilken rekkefølge. De kunne også være med på å bestemme hvordan de ville lære. For eksempel mente Maja at det var bedre å sette fokus på hovedtrekkene i historiefaget, framfor å fokusere på detaljer. Magnus knyttet medvirkning blant annet til motivasjon:

Det som er bra da, med å få bestemme mer, er at du kanskje blir mer motivert. For da har du jo valgt ut selv hva du vil jobbe med, og det er enkelte ting jeg tar fortere enn andre ting... (Magnus)

Selv om elevene hadde noen konkrete forslag til hva de kunne bestemme, opplevde jeg at de fant spørsmålet vanskelig å svare på: «*Jeg vet ikke, for jeg vet egentlig helt hva jeg skulle ha bestemt*» (Andrea). Dette underbygger påstanden om at elevene i liten grad hadde erfaring med å medvirke. Spørsmålet virket nesten abstrakt, og som noe de ikke helt fikk tak i, fordi det var så selvfølgelig at undervisningen var lagt opp slik som den var. Et interessant funn knyttet til dette, var at elevene selv ofte syntes det var greit at de voksne bestemte: «*... elever skal jo ikke bestemme alt for mye heller da, da blir det kanskje bare tull til slutt. Jeg synes egentlig det er veldig bra sånn som vi har det nå da*» (Cecilie). Kristoffer mente at elevene ikke burde bestemme mer: «*Hvis vi får bestemme mer, da blir det ikke gjort noe*» (Kristoffer).

Jeg tror jeg hadde blitt mer usikker. Jeg synes det er greit å følge en plan på en måte. For nå holder vi på med likninger, og jeg vet ikke helt hva jeg skulle gjort hvis ikke læreren hadde sagt at vi skulle jobbe med de likningene. Så det er kanskje greit at de voksne bestemmer. (Andrea)

Andrea syntes det var greit å få en plan fra læreren, og mente det ville vært vanskelig å planlegge hva som skulle læres på egenhånd. Hun hadde med andre ord lave mestringsforventninger (Bandura, 1977) knyttet til å planlegge sin egen læring. Dette kan på den ene siden tyde på liten grad av opplæring til selvstendighet, men det kan også tenkes at Andrea ønsket at læreren skulle ta ansvaret fordi han eller hun har bedre forutsetninger enn henne. I så fall kan det også her være snakk om proxy kontroll (Bandura, 2001), der hun enten behøvde hjelpen på grunn av manglende ferdigheter, eller fordi hun manglet ferdighetene som resultat av manglende erfaring med å ta kontroll. Å bestemme framsto som utrygt, og det kan stilles spørsmål til om dette i større grad gjelder elever med særskilte behov. Kanskje er det hos denne elevgruppa enda viktigere å gi støtte og rom for å utvikle mestringsstro knyttet til medvirkning?

Magnus og Kasper forklarte at de ikke hadde blitt involvert i spørsmålet om de ville ha spesialundervisning. Hvordan de forholdt seg til dette kom litt overaskende på meg, for der jeg på forhånd ville antatt at elevene ville ha ønsket å bli spurt, forklarte Magnus og Kasper at det var bra at de ikke ble spurt. Hadde de blitt spurt hadde de nemlig kunne svart nei, som igjen kunne hatt negative konsekvenser for deres læringsutbytte.

Altså, det hadde jo vært greit og blitt spurt. Men samtidig var det bra at jeg ikke ble det. For da hadde jeg kanskje sagt nei, og da hadde jeg kanskje slitt mer med matte i dag da. (Magnus)

Kasper fortsatte: «Ja, jeg tror jeg ville ha vært litt mer skeptisk til det hvis de hadde spurt meg». Disse uttalelsene vitner om selvrefleksjon, der elevene selv så en verdi av at læreren tok beslutningen. At elevene viste til en slik selvrefleksjon kan på den ene siden underbygge resonnetet om at elevene i større grad burde bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv. Kanskje er mangelen på elevmedvirkning en av årsakene til at guttene fattet nettopp denne konklusjonen. Det at de mistenkte at de på daværende tidspunkt hadde valgt å takke nei til tilbud om spesialundervisning, kan være en undervurdering av sin egen evne til å ta selvstendige valg. På den andre siden kan selvrefleksjonen vitne om selvinnsikt hos elevene. Og kanskje ville for stor grad av elevmedvirkning kunne ført til at elevene takket nei til et tilbud de egentlig ville hatt god nytte av. Samtidig er ikke poenget med elevmedvirkning at elevene selv skal stå ansvarlig for alle beslutninger, men at deres meninger skal komme fram (Barnekonvensjonen, 2003, s. 13).

4.2 Spesialundervisningens betydning for læring og selvoppfatning

Under intervjuene stilte jeg elevene spørsmål om deres faglige utvikling i spesialundervisning og hvilke tanker de hadde om seg selv faglig og sosialt. Undersøkelsen viste at samtlige av elevene mente at de lærte mer av å ha spesialundervisning, på tross av at elevene i ulik grad uttrykte at de opplevde mestring i forbindelse med fagene. Dette delkapitlet er strukturert med tre underkapitler, som tar for seg de mest sentrale funnene knyttet til mestring og selvoppfatning. Det første tar for seg funnet knyttet til at elevene opplevde å lære mer av spesialundervisning. Det neste underkapitlet handler om elevenes selvoppfatning og attribusjonsmønster. Her det så ut til at elevene som trivdes best i spesialundervisning også vurderte seg selv bedre faglig. Det siste underkapitlet handler om elevenes trivsel og relasjoner i spesialundervisningen. Her kom det fram at trivsel og relasjoner henger nært sammen, og hadde stor betydning for om elevene ønsket å ha spesialundervisning.

Vi lærer mer av å ha spesialundervisning

Et gjennomgående svar på hva som skilte spesialundervisning fra ordinærundervisning, var at det var lettere å få hjelp i spesialundervisningen. (Magnus), «*Rask hjelp*»

(Kasper), «Ja det er jo bra med spesialundervisning selvfølgelig, vi få jo mer hjelp enn det vi hadde fått i klasserommet» (Andrea), er eksempler på utsagn som gikk igjen i alle intervjuene. Elevene mente dette hadde mye å si for deres faglige utvikling. Gruppestørrelsen ble videre beskrevet som avgjørende for å få tilgang til hjelp:

Det er jo mindre folk, og da rekker læreren å hjelpe alle når det trengs. I klassen så er det jo bare en lærer med alle oss til sammen, og da må du liksom vente på tur for å få hjelp... (Cecilie)

Gode relasjoner mellom lærer og elev er læringsfremmende (Hattie, 2013). Likevel var det ifølge tre av elevene ikke tilstrekkelig med en god lærer, dersom læreren ikke hadde tid til å hjelpe dem:

Når vi må være inne i timene, da opplever jeg at jeg ikke skjønner noe. Selv om det er samme lærer, så skjønner jeg ikke noe. Siden da er det større mengde elever, og jeg kan ikke få det forklart hvis jeg ikke skjønner det liksom. (Magnus)

Læringsutbyttet i spesialundervisningen var avhengig av en god lærer, en god gruppe og en gruppestørrelse som bidro til at læreren kunne hjelpe alle. Disse faktorene framsto som komplementære. Selv om elevene i ulik grad hadde opplevd, eller opplevde omkostninger knyttet til det å ha spesialundervisning, var samtlige enige i at de lærte mer av å ha spesialundervisning. Hvordan elevene forsto sitt læringsutbytte var likevel ikke entydig. To av elevene knyttet sitt læringsutbytte til forbedring karakteren sin, og hadde slik sett et objektivt mål på sin utvikling, for eksempel: «... jeg føler også at jeg har blitt litt bedre. Jeg har gått opp en karakter i matte, og da ble jeg ganske glad...» (Andrea). Tre av elevene knyttet i større grad sitt læringsutbytte til mestring, for eksempel: «Jeg tror mattegruppa var det lille ekstra som måtte til da, for å få den mestringsfølelsen. Og nå går det mye bedre på skolen enn det har gått tidligere» (Kasper), mens tre fortalte at de lærte mer av spesialundervisning, uten å gå nærmere inn på hvordan dette hang sammen: «Vi lærer jo mer, eller jeg lærer mer, siden jeg ikke er så flink i matte» (Maja). I det siste tilfellet stilte jeg meg spørsmål til om elevene egentlig opplevde å lære mer, eller om de på sett og vis forsøkte å svare riktig på spørsmålet jeg stilte. Hele poenget med å få spesialundervisning, er jo å få et tilfredsstillende læringsutbytte (Opplæringslova, 2019, § 5- 3), noe som antyder at elevene skal lære mer av å få spesialundervisning. Det er derfor ikke utenkelig at disse tre elevene kan ha svart at de lærte mer, fordi dette er hensikten med spesialundervisning, men også fordi de ikke vet hva de ville ha lært dersom de var i det ordinære klasserommet.

Tidligere forskning tyder på liten evidens for økt læringsutbytte for elever som mottar spesialundervisning (Daniel & King, 1997; Dempsey et al., 2016; Freeman & Alkin, 2000; Haug, 2017; NOU 2019: 3; Peetsma et al., 2001). Haug (2017) hevder at spesialundervisningen i skolen har et uutnyttet potensial, der vilkårene for å drive spesialundervisning er for dårlige. Disse funnene kan underbygge tankegangen om at tiltakene bør settes inn på systemnivå, der økte ressurser i ordinærundervisningen, samt tilpasset opplæring kan sørge for at elevene i større grad lærer. I min undersøkelse har jeg ikke hatt data til å kunne si noe generelt om elevenes læringsutbytte, og jeg har ikke tatt utgangspunkt i målinger som er gjort. Mine påstander er derfor basert på elevenes egne opplevelser av hvordan de lærer i spesialundervisningen. Selv om utsagnene til elevene ikke kan måles, eller generaliseres, sier disse utsagnene noe om hva elevene selv mener om deres læring i spesialundervisningen. Elevene jeg snakket med viste nemlig til det motsatte av det den tidligere forskningen sier; de mente at de lærte mer i

spesialundervisning. En refleksjon jeg gjorde meg i denne forbindelsen, var at mine informanter ikke nødvendigvis ville skilt seg fra majoriteten hvis læringsutbyttet deres hadde blitt målt statistisk. Kanskje la de andre faktorer til grunn i sin beskrivelse av god læring? Og hva hvis dette også gjelder for flere av elevene, som på tester viser til svakt læringsutbytte? I sosialkognitiv teori beskrives self-efficacy som grunnleggende for å gjennomføre bestemte handlinger (Bandura, 2001, 2006). Dersom elevene tror at de lærer mer av å være i spesialundervisning, vil dette kunne endre elevenes attribusjonsmønster til sin innsats, som videre kan gjøre at elevene forbedrer sine prestasjoner. Slik sett kan det tenkes at elevene uavhengig av om de reelt sett har forbedret ferdighetene sine, vil kunne forbedre seg på grunn av troen på å lykkes?

4.2.1 Jeg får det til hvis jeg vil

Selvoppfatning beskrives av Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 82) som «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv». I forventningstradisjonen beskrives mestringsforventninger og mestringserfaringer som betydningsfulle for hvordan man ser på seg selv (feks. Bandura, 1977), mens man i selvvurderingstradisjonen knytter selvoppfatning til en persons vurderinger av seg selv (feks. Pavalko & Holley, 1974; Rosenberg, 1979). I min undersøkelse viste det seg at elevene som i størst grad beskrev spesialundervisningen som positiv, også i større grad så ut til å ha et mer positivt syn på seg selv. Elevene som viste til flere omkostninger med spesialundervisningen var også de elevene som i størst grad benyttet internale attribusjoner knyttet til mangelen på å lykkes. Et interessant funn i denne sammenhengen, var at selvoppfatningen så ut til å bedre seg i takt med opplevelse av mestring og trygghet.

Jeg føler at jeg er litt dårligere. Det gjør jeg. Men jeg følte mye mer på det før... Jeg føler også at jeg har blitt litt bedre. Jeg har gått opp en karakter i matte, og da ble jeg ganske glad, for jeg har alltid hatt en ganske lav karakter i det faget. Så da følte jeg meg faktisk litt bra. Litt god. (Andrea)

Andrea viste til økt faglig selvvurdering med begrunnelse i at hun faktisk hadde blitt bedre. Positive mestringserfaringer så i dette tilfellet ut til å styrke Andrea sin selvoppfatning. Tidligere hadde hun i større grad følt på at hun var dårligere enn de andre. Dette kan ha sammenheng med at Andrea tidligere hadde opplevd spesialundervisningen som utrygg og ubehagelig, noe kan ha medført svekket læringsutbytte. Slik sett kan opplevelsen av kontroll i form av trygghet, ha hatt en indirekte påvirkning på Andrea sin selvoppfatning. Dersom hun også tidligere hadde opplevd spesialundervisningen som trygg, ville dette kunne gitt henne flere mestringsopplevelser, som i sin tur kunne økt til en bedre selvvurdering i faget.

Mens Andrea sin selvoppfatning så ut til å ha bedret seg fra barneskolen til ungdomsskolen, kom det fram en enighet mellom to av tre av deltakerne i den ene fokusgruppen om at det var vanskelig å huske det som hadde blitt lært. «Problemet er bare at du glemmer det så fort» (Kristoffer), «Det er derfor vi trenger flere uker på oss» (Maja), «uker, nei vi trenger flere år. Det virker som det går i minus noen ganger». (Kristoffer). Både Kristoffer og Maja knyttet mangelen på mestring, til deres egen hukommelse. Dette beskrives av Graham og Taylor (2016) som et uheldig attribusjonsmønster, der ens egne evner, som er noe utenfor elevenes kontroll, bestemmer nederlaget. Maja forklarte videre at hun ikke ba om hjelp når ting ble vanskelig, men at hun i stedet lot som om hun hadde gjort det: «Jeg sier bare at jeg har

gjort det, også tror de på meg. Så ser jeg bare på telefonen fordi jeg ikke får det til. Det er for mye strev for meg» (Maja).

Covington, referert i Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 163) viser til at mangel på innsats kan brukes som en beskyttelsesmekanisme, der man unngår å knytte nederlag til egne evner. For Maja virket det ikke som det var noe poeng i å spørre læreren om hjelp, men at det var bedre at læreren trodde at hun jobbet med skolearbeid. Denne beskyttelsesmekanismen så ut til å være innarbeidet, og kan tenkes å være et tilfelle av lært hjelpeløshet, som ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) gjør at elevene attribuerer manglende mestring til sine egne evner. Peterson og Seligman (1983) beskriver lært hjelpeløshet som en følelsesmessig nummenhet og en mistilpasset passivitet, som gjør at mennesket kan gå inn i en offerrolle. I Maja sitt tilfelle pekte flere uttalelser på at hun hadde liten tro på egne evner. I intervjuetsettingen hendte det at jeg stilte spørsmål på en omstendelig måte, slik at det ble vanskelig for elevene å svare på det. De fleste elevene reagerte da med å be meg stille spørsmålet på nytt, eller forklare hva jeg mente. Maja på sin side, tenkte umiddelbart at det var hun som ikke forsto spørsmålet, og det virket ikke som hun så det som en mulighet at det var jeg formulerte det dårlig: *«Jeg forsto egentlig ikke, jeg er så dårlig til å forstå spørsmål» (Maja)*. Hun attribuerte det vanskelige spørsmålet til hennes egne evner: hun var dårlig til å forstå spørsmål. Maja sin lave selvvurdering kan være et resultat av manglende mestringserfaringer, men det kan også være at attribusjonsmønsteret hennes gjennomgående har vært internalt (Skaalvik & Skaalvik, 2013), og preget av å knytte nederlag til egne evner. På mange måter kan dette tenkes å ha fanget Maja i en vanskelig situasjon, som hun ikke opplevde at hun hadde kontroll over, og der offerrollen ble nærliggende å ta.

Cecilie, Kasper og Magnus var de elevene som i størst grad beskrev spesialundervisningen som hensiktsmessig med tanke på læring og trivsel. Disse elevene så også ut til å i større grad attribuere sine resultater til innsatsen sin: *«Jeg får det til hvis jeg vil det»* feks. (Cecilie). Innsats er noe elevene selv kan styre og kan videre sees i sammenheng med både OAS (Antonovsky, 1993) og human agency (Bandura, 2001), der aspektet med å oppleve å kunne kontrollere situasjonen intensjonalt, gir elevene mulighet til å styre retningen over sine egne skoleprestasjoner.

4.2.2 Spesialundervisning er greit når vi trives

Samtlige av elevene som deltok i min studie, uttrykte at det var positivt å ha spesialundervisning. Elevenes knyttet i stor grad sin trivsel i spesialundervisningen til opplevelsen av trygghet. Et funn som ble gjort i denne forbindelse, var at alle elevene uoppfordret nevnte *læreren* som spesielt betydningsfull for sin trivsel i spesialundervisningen.

Cecilie var en av elevene som viste til færrest omkostninger knyttet til spesialundervisning. Hun mente spesialundervisningen bidro til hennes læring og at hun hadde en lærer som brydde seg om henne. Læreren ble gjennom hennes beskrivelser vektlagt som kanskje det viktigste for hennes trivsel. Likevel husket Cecilie at hun i starten syntes det var flaut å motta spesialundervisning, og forklarte at hun hadde vært redd for at de andre kunne tenke på henne som dum.

Jeg husker ikke helt første gangen jeg skulle ha spesialundervisning. Men jeg husker at det var litt skummelt. Jeg tror det var i åttende, og jeg var liksom litt flau.... jeg tenkte kanskje at de andre syntes at jeg var litt sånn dum da, som ikke kunne matte, så jeg prøvde å skjule det med mattegruppen da. (Cecilie)

Cecilie mente at dette hadde endret seg, og at på nåværende tidspunkt så var det helt greit å motta spesialundervisning. Hva som gjorde at det ble greit var hun litt usikker på, men hun mente at det hadde blitt bedre da hun fikk vite at også flere skulle ha spesialundervisning:

Jeg vet ikke helt hva som gjorde det, det ble bare plutselig sånn normalt, og flere er jo med i spesialundervisning i engelsk og i forskjellige fag da. Så det er liksom litt sånn at noen trenger noe der, mens andre trenger noe der liksom.... Det er liksom det samme opplegget nå som i åttende. Men i åttende og niende så hadde vi ikke denne læreren, men noen andre. Det er det som er forskjellen.... Jeg synes læreren vi har nå er veldig god.... Hun er så flink til å lære bort til meg, og så tar hun det på en sånn veldig rolig måte. Så hvis jeg gjør noe feil, så er det ikke helt krise da. (Cecilie).

Normalisering av å motta spesialundervisning og skifte av lærer framsto som betydningsfulle faktorer når det gjaldt Cecilie sin trivsel i spesialundervisningen. En god relasjon mellom lærer og elev skaper trygghet (Olsen & Traavik, 2010), og kan sees i sammenheng med opplevelsen av å ha kontroll. Cecilie visste nemlig at læreren ikke kom til å bli irritert eller oppgitt dersom hun gjorde feil underveis. Dette gav henne en form for kontroll, der hun var trygg på å bli møtt på en god måte uavhengig av hvordan hun løste en eventuell oppgave.

Andrea trivdes også greit med spesialundervisningen slik som den var i dag. For henne var det erfaringer fra barneskolen som i stor grad ble beskrevet som belastende og ubehagelige.

På barneskolen så likte jeg det egentlig ikke så godt. Jeg følte at det ble merket så godt, ikke sant. Bare det at det ble så mye mer synlig, for læreren kom inn døra og ropte opp navnene på de som skulle ha spesialundervisning. Og da var det bare så ubehagelig å vite at jeg trengte mer hjelp enn de andre. Men på ungdomsskolen så ble det annerledes, og det var liksom flere av vennene mine som måtte ha spesialundervisning. Da følte jeg at det ble lettere å gå ut, og nå, - nå har det ikke noe å si lenger. (Andrea)

For Andrea ble det lettere å ha spesialundervisning, dersom hun viste at flere andre også hadde det. Videre hadde det betydning *hvem* hun var på gruppe med:

Grunnen til at jeg ikke trivdes på barneskolen var kanskje fordi det var så ukomfortabelt. Jeg følte meg ikke komfortabel med de jeg var på gruppe med eller hvordan de gjorde det når vi ble tatt ut. (Andrea)

Det hadde altså betydning *hvem* hun jobbet sammen med, ikke bare det at hun jobbet sammen med *noen*. Festinger (1954) hevder at mennesket foretrekker å sammenligne seg selv med mennesker som er like seg selv. Dersom Andrea var på gruppe med elever som hun egentlig ikke ville sammenligne seg med, kan det å ha vært på gruppen, i seg selv ha vært belastende. Det ble lettere for Andrea da flere av vennene hennes også skulle ha spesialundervisning. Vennene kan forklares som Andrea sin referansegruppe (Skaalvik & Skaalvik, 2013) i dette tilfellet. Når referansegruppen også mottok spesialundervisning opplevde ikke Andrea å skille seg ut fra dem hun ønsket å sammenligne seg med. Dette gjorde det lettere for henne å motta spesialundervisning.

Cecilie og Andrea beskrev læreren som viktig. I Andrea sitt tilfelle knyttet hun den gode læreren til at de fikk være med på å bestemme hva de ville jobbe med, og hun beskrev

læreren som snill. Det kan videre tolkes dit at Andrea hadde erfart elevmedvirkning som læreravhengig. Hadde de hatt en annen lærer, ville det kanskje vært annerledes. Cecilie fortalte også om en bestemt lærer gjennom intervjuet, men for henne så det ut til at læreren hadde en videre betydning: «Jeg tror ikke det hadde gått like bra uten henne, for du vet liksom at det er en person som virkelig bryr seg om deg» (Cecilie), dette tyder på at relasjonen til læreren omfavnet flere aspekter ved spesialundervisningen. Uthus (2017, s. 159) beskriver tilhørighet som en følelse av å være i positiv emosjonell kontakt eller forbindelse til andre mennesker. Cecilie sine beskrivelser av relasjonen til læreren, kan derfor tyde på en opplevelse av tilhørighet i spesialundervisningen. Tilhørighet til spesialundervisningen kan videre knyttes til begrepet *skoletilhørighet*. Maddox og Prinz (2003) beskriver skoletilhørighet som en tilknytning til skolen. Blum (2005) viser til at skoletilhørighet handler om at elevene selv har en tro på at de voksne bryr seg om deres faglige prestasjoner, og om dem som individer. Videre viser han til at skoletilhørighet har betydning for elevenes muligheter for å lykkes på skolen. I Cecilie sitt tilfelle kan det tenkes at nettopp dette med at hun var klar over at læreren hadde tro på henne og at hun opplevde at læreren brydde seg om henne som person, fikk en utstrakt betydning ut over det relasjonelle, der hun opplevde å ha en tilknytning til spesialundervisningen.

Maja viste også til viktigheten av gode relasjoner til læreren. Hennes utsagn så imidlertid ut til å basere seg på erfaringer fra det motsatte av en god og trygg relasjon til en enkeltlærer.

Jeg liker ikke så godt når vi skifter personer. Det er noen man liksom ikke kjenner like godt som andre. Jeg er sånn: når det kommer en ny person, som jeg aldri har sett før, da skal jeg ikke si et ord. Jeg stoler ikke på dem. Det er litt rart, men jeg skal ikke stole på noen jeg ikke kjenner. Det er liksom fordi de ikke vet hvordan jeg er. Jeg bruker å tulle med alt, og da kan de lett misforstå. (Maja)

Maja beskrev altså viktigheten av en god lærerrelasjon ved å vise til hvordan det føltes når det motsatte var tilfellet. Hyppig skifte av lærere gjorde at Maja lukket seg i møte med nye lærere. Tilhørighet kan forstås som et grunnleggende psykologisk behov, uavhengig av hvilken kultur man lever i (Deci & Ryan, 2008). Når gode relasjoner knyttes opp mot opplevelsen av tilhørighet (Uthus, 2017), kan det tenkes at Maja sine erfaringer med å ha spesialundervisning vil være preget av denne utryggheten. Maja beskrev spesialundervisningen som både kjedelig og ekskluderende ved flere tilfeller. Både med tanke på utbytting av lærere som gikk på bekostning av trygge relasjoner til lærerne, men også i form av å være ekskludert fra elevgruppen. «Jeg føler at jeg blir trukket mer unna de andre i klassen da. Jeg er mye mer ute, og ikke så mye med dem» (Maja).» Videre forklarte Maja at hun noen ganger var med i ordinærundervisningen i stedet for spesialundervisningen, fordi hun ønsket det. I disse tilfellene jobbet Maja med det samme som resten av elevene, og hun mente selv at det stort sett gikk greit, med unntak av i engelsk og når det var «mye skriving».

Jeg vet ikke helt, jeg prøver, men jeg liker egentlig best å være i klasserommet da. Jeg er ikke så glad i å være så mye ute. Så da gjør jeg enten de samme som dem, og jeg får det til som oftest. Det er bare når det er engelsk og mye skriving det blir vanskelig. (Maja)

Denne situasjonen kan sees i sammenheng med det som kom fram tidligere: elevene kan velge om de vil være med i et etablert tilbud om spesialundervisning, eller de kan la være. For Maja så det ut til at hverken det å være i gruppe, eller det å være i klasserommet gav henne følelsen av å mestre eller høre til. I tilfellene hun var ute av

klasserommet opplevde hun seg som ekskludert fra resten av klassen, mens hun i ordinærklassen opplevde å ikke strekke til på enkelte områder. Kanskje hadde det i denne situasjonen tross alt vært et bedre tilbud for Maja å få tilrettelagt undervisning i klasserommet? Uavhengig av hvilken løsning som ville fungert best for Maja, understreker hennes utsagn viktigheten av å tenke helhetlig framfor enten eller. De individrettede tiltakene så ikke ut til å være tilstrekkelig for Maja, - og mangelen på tilrettelegging i den ordinære undervisningen gjorde at Maja ikke opplevde å mestre denne slik som de andre. Hadde Maja blitt spurt om *hvordan* hun ønsket spesialundervisning, og ikke bare *om* hun ville være med i gruppe, ville lærerne på skolen hatt en bedre forutsetning for å gi henne et tilbud som kanskje kunne ivareta hennes behov for *både* tilhørighet og mestring.

Elevenes trivsel i spesialundervisningen viste seg følgende å henge sammen med gode relasjoner,- både mellom medelever, men kanskje viktigst av alt mellom elev og lærer, mestringsopplevelser og elevmedvirkning. Opplevelsene som var preget av mistrivsel ble knyttet til mangel på tilhørighet, opplevelse av ekskludering og stigmatisering. Gjennomgående for de fleste av elevene, så det ut til at spesialundervisningen på ungdomsskolen i større grad var preget av oversikt og tilhørighet, framfor på barneskolen. Dette står i motsetning til det (Nes, 2017), fant i forbindelse med SPEED-prosjektet, der det ble hevdet at elevene sto i større fare for å føle seg ekskludert på ungdomstrinnet. Også i min studie kom det fram at flere av elevene mottok spesialundervisning i segregerte tiltak på ungdomstrinnet, men opplevelsen av tilhørighet så imidlertid ut til å være større på tross av de segregerte tiltakene. Hva som legges i inkluderingsbegrepet er derfor avgjørende for å forstå om funnene samsvarer eller ikke. Hvis det er fysisk inkludering (Qvortrup, 2012) som ligger til grunn, vil det også i min studie være større grad av ekskludering på ungdomstrinnet. Dersom den psykiske inkluderingen (Qvortrup, 2012) brukes som utgangspunkt, viste det seg at elevene opplevde seg som inkludert, med unntak av en, i de segregerte tiltakene.

5 Drøfting og oppsummering

Formålet med denne studien har vært å belyse sju elevers erfaringer med å motta spesialundervisning, der hovedfokuset har vært på elevmedvirkning, mestring og selvoppfatning. I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene jeg mener er mest sentrale for oppgavens problemstilling: «*Hvilke erfaringer har elever som mottar spesialundervisning med fokus på medvirkning, mestring og selvoppfatning*». Problemstillingen framstilles som todelt, der den ene delen tar for seg medvirkning, og den andre mestring og selvoppfatning.

5.1 Elevmedvirkning- et uforløst potensial?

Når det gjelder elevmedvirkning i spesialundervisning samsvarer mine resultater i stor grad med tidligere forskning (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018; Sagen & Ytterhus, 2014; Soar et al., 2005). Elevene som ga sine stemmer til denne studien opplevde i liten grad å medvirke i spesialundervisningen, og medvirkning virket å avgrense seg til at de fikk ta stilling til om de ønsket å ta imot et allerede etablert tilbud eller ikke. Hvordan spesialundervisningen ble lagt opp, og hva som skulle skje hadde elevene liten kontroll over. Et oppsiktsvekkende funn var at elevene selv mente at det var greit at de voksne bestemte. På tross av dette kom det fram at mangel på å bli hørt i flere tilfeller hadde ført til opplevelser av mistrivsel i spesialundervisning. Elevmedvirkning har i denne oppgaven blitt beskrevet som å henge nært sammen med kontroll over eget liv, som i teoridelen ble gjort rede for i lys av Bandura (1989); (Bandura, 2001) sin sosialkognitive

teori om Human agency. Jeg vil i denne delen av drøftingen gå nærmere inn på betydningen av elevmedvirkning knyttet til elevenes selvstendighet.

Deltagerne i min studie viste til at spørsmålet om elevmedvirkning på mange måter er komplekst. Mens en elev på den ene siden ønsket mer oversikt og å bli lyttet til, kunne den samme eleven hevde at det var bra at det var læreren som tok beslutningene. Denne tvetydigheten gikk igjen i alle intervjuene. Begrunnelsen for at lærerne skulle ta beslutningen handlet for en av elevene om manglende tro på å selv kunne strukturere lærestoffet. To av de andre elevene begrunnet dette ved å vise til at de selv kunne tatt et dårlig valg dersom de selv skulle ha bestemt. Tre av elevene mente at de ikke ville ha gjort noe som helst skolearbeid, dersom de selv hadde fått bestemt.

At elevene i stor grad opplevde det som positivt at læreren sto for beslutningene knyttet til spesialundervisning sier noe om at elevene var fornøyde med det tilbudet de allerede fikk. Det var læreren som planla spesialundervisningen, og slik burde det også være ifølge elevene. Elevenes forklaringer på at læreren følger en plan vitner om innsikt i hvordan undervisningen foregår, og forklaringen medfører også riktighet med tanke på at det er en nasjonal læreplan og klart definerte kompetansemål som definerer det faglige innholdet i skolen. Her har elevene i praksis lite de skulle ha sagt. Spesialundervisning er imidlertid en individuell rettighet som er knyttet til et enkeltvedtak (Opplæringslova, 2019, § 5-3), og organiseringen av spesialundervisningen er ikke styrt nasjonalt på samme måte som læreplanen. Elevenes utsagn om at «læreren følger en plan» gir derfor mening sett i lys av det faglige arbeidet i spesialundervisningen, men ikke når det gjelder organiseringen. Det kan virke som elevene manglet innsikt i at spesialundervisningen kunne ha vært lagt opp på en annen måte, og at elevmedvirkning kan dreie seg om noe mer enn det å ta imot et tilbud eller ikke. Det er heller ikke slik at elevmedvirkning sammenfaller med det å bestemme selv. Elevmedvirkning handler om å *delta* i avgjørelser knyttet til egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det kan tenkes at elevene overvurderte betydningen av det å være med på å bestemme all den tid dette var formuleringen i intervju spørsmålene som ble stilt, og at dette dermed var grunnen til at de sa at det var bra at de ikke hadde fått hele ansvaret med å ta en beslutning på egenhånd. Kanskje hadde medvirkning, eller «å si din mening» i denne sammenhengen vært et bedre begrep i intervjusituasjonen, framfor det å kunne bestemme.

Hvis jeg likevel tar utgangspunkt i at elevene forsto hva som lå i spørsmålet, og at de like fullt hevdet at det var bra at de ikke ble involvert, kan det stilles spørsmål til hva som er årsaken til dette. Magnus og Kasper mente risikoen for at de ville takket nei til tilbud om spesialundervisning, ville økt dersom de hadde blitt spurt. På den ene siden kan dette vitne om en selvinnsikt og selvrefleksjon hos elevene, som tilsier at elevene innså at de på daværende tidspunkt kanskje hadde valgt ut ifra andre begrunnelser enn det de ville ha gjort i dag. Dette kan vitne om den formen for proxy kontroll som handler om at man ønsker hjelp til å ta en beslutning fordi man behøver det (Bandura, 2001). En mulig årsak til at elevene opplevde et behov for å gi kontrollen videre i denne situasjonen, kan ha sammenheng med at elevene tidligere i liten grad har fått trening i å ta egne valg. Dersom lærerne bestandig har vært de som har tatt beslutningene knyttet til elevenes spesialundervisning, og kanskje også mer generelt i skolen, vil elevene kunne mangle ferdigheter som kreves for å ta gode valg på lang sikt, en ferdighet som krever planlegging og vurdering av konsekvenser. Hvis dette var utgangspunktet for elevene jeg snakket med, vil elevenes forståelse av at læreren burde bestemme vise til at elevene i stor grad har selvinnsikt.

På den andre siden hevder Bandura (2001) at mennesket har et potensial og et ønske om å ta styring over eget liv. Dette behovet beskrives som dyptgående i mennesket, og står i motsetning til elevenes utsagn knyttet til mangelen på ønsket om å bestemme. Motivasjonene for å ta styring knyttes videre til en tro på å lykkes, som henger nært sammen med tidligere mestringserfaringer (Bandura, 1977). Dersom elevene ikke har opplevde å medvirke tidligere, vil dette kunne ha ført til en svekket mestringsforventning med tanke på å skulle ta større ansvar over sin egen skolehverdag. Det kan derfor stilles spørsmål til om elevenes manglende erfaringer med å medvirke, medførte en manglende tro på sin egen evne til å ta riktig beslutning, som i sin tur førte til at elevene mente at det var bedre at læreren tok beslutningen. Også i dette tilfellet kan søken om støtte knyttes til proxy kontroll (Bandura, 2001), men det kan diskuteres om behovet for støtte beror på et reelt behov, eller om elevenes forutsetninger for å medvirke ville ha vært til stede dersom de selv hadde hatt erfaring og tro på seg selv.

Elevenes opplevelse av å medvirke i spesialundervisningen viste seg som nevnt i all hovedsak å være knyttet til å kunne velge om de ønsket å motta et allerede etablert tilbud. Hva dette tilbudet inneholdt og hvordan det var lagt opp var utenfor elevenes kontroll. At elevene ikke ønsket større grad av involvering kan beskrives som et positivt funn, i den forstand at elevene var fornøyde med tilbudet de fikk på daværende tidspunkt. Det kan likevel stilles spørsmål til om skolen har lyktes med å gi elevene mestringserfaringer med elevmedvirkning i praktiseringen av spesialundervisning, når flere av elevene uttrykte manglende mestringstro på sine egne ferdigheter i så måte. I lys av (Bandura, 2001) har også disse elevene en motivasjon for å innta rollen som aktør i eget liv, og det er derfor ikke utenkelig at elevene hadde svart annerledes på mine spørsmål dersom de tidligere hadde hatt positive erfaringer med å få medvirke. Dersom elevene hadde blitt hørt i spørsmål som angikk dem selv, kan det tenkes at for eksempel Andrea sin opplevelse av spesialundervisning på barneskolen ville ha vært en annen. For Andrea dreide utfordringene seg i stor grad om synliggjøringen og at hun tydelig ble hentet ut av klasserommet. Hadde hun fått sagt sin mening ville lærerne for eksempel kunne gitt henne et oppmøtetidspunkt der hun skulle være, i stedet for å hente henne ut. Dette ville medført mindre synlighet, og kunne hatt stor betydning for Andrea. Haug (2017) og Barneombudet (2017) hevder at spesialundervisningen har et uforløst potensial. Når elevene har rett til å bli hørt, men ikke blir det, vitner dette om at spesialundervisningen kanskje ikke oppfyller de kriterier som den er tenkt til å gjøre. Uavhengig av om årsaken til manglende involvering ligger i tidsbegrensninger eller at noen lærere kanskje tror de vet hva som er det beste for disse elevene, blir resultatet at elevene ikke ser muligheten for å handle intensjonalt, og havner i en situasjon der de kanskje i større grad enn det de behøver blir avhengige av de voksne. Å ta kontroll over eget liv er sentralt i utviklingen av elevenes selvstendighet. Videre handler kontroll ofte om å kunne se nytten av det å handle. Dersom nytten forsvinner, vil også meningen kunne utebli, noe som i sin tur kan føre til svekket opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 1993), der elevene i mindre grad styrkes til å håndtere stressfaktoren som ligger i å motta spesialundervisning.

5.2 Spesialundervisning bidrar til mer hjelp og trivsel

Elevene som deltok i denne studien uttrykte at de lærte mer i spesialundervisning. Hva det var som gjorde at de lærte så ut til å bestå av tre komplementære faktorer: en god lærer, en god gruppe og en gruppestørrelse som bidro til at læreren kunne hjelpe alle. En god lærer var altså ikke tilstrekkelig dersom læreren ikke hadde tid til å hjelpe elevene, og en god gruppestørrelse var ikke tilstrekkelig uten en god lærer eller en god gruppe.

En god lærer ble beskrevet som noe av det mest sentrale for elevenes trygghet og læring i spesialundervisningen. Dette var et induktivt utledet funn, på den måten at alle elevene vektla dette i intervjuene uten at de ble stilt spørsmål om det direkte. Elevene viste til at de hadde hatt ulike erfaringer med ulike lærere gjennom skolegangen, og at det som kjennetegnet en god lærer var at læreren kjente dem, brydde seg om dem og tillot elevene å prøve og feile. I likhet med funn i Barneombudet (2017) sin undersøkelse, viste det seg at det også for elevene i denne studien at det var noen få lærere som skilte seg ut som spesielt betydningsfulle. At enkelte lærere har en kompetanse som tilsier at elevene opplever trygghet og læring i spesialundervisningen, som andre lærere mangler kan vitne om en praksis basert på tilfeldigheter. Tre av elevene i undersøkelsen viste til konsekvenser av mangelfulle lærer- elevrelasjoner, mens de resterende viste til enkeltlærere som var spesielt gode. Funnene knyttet til denne variasjonen støttes av Barneombudet (2017) sin rapport, som også påpeker denne variasjonen. Det kan derfor stilles spørsmål til om disse ulikhetene ville vært annerledes dersom det hadde vært en nasjonal satsning på relasjonskompetanse og stabilitet i hvem som skal gjennomføre undervisningen. Kanskje burde dette fått en større plass i lærerutdanningen, for å sikre at elevenes læring og trivsel ikke avhenger av tilfeldigheter?

Videre viste elevene til at gruppesammensetningen hadde betydning for deres læring og trivsel, samt en slags normalisering av å motta spesialundervisning. To av elevene uttrykte at det ble lettere å ha spesialundervisning på ungdomsskolen når også flere andre fikk det samme tilbudet. Normaliseringen av spesialundervisning på ungdomstrinnet kan sees i sammenheng med Nes (2017) sine studier som viser til at det benyttes segregerte tiltak i større grad på ungdomsskolen framfor på barneskolen. For elevene i min undersøkelse så dette ut til å ha en positiv effekt på deres opplevelse av å motta spesialundervisning. Hvis flere elever mottar et tilbud vil dette kunne være med på å fjerne stigmatiseringen knyttet til det å være annerledes. På den andre siden kan det stilles spørsmål til hva det er som gjør at flere elever mottar spesialundervisning i segregerte grupper på ungdomstrinnet framfor på barnetrinnet, slik GSI-tallene viser (Utdanningsdirektoratet, 2019- 20). Har dette sammenheng med mindre grad av tilpasset undervisning på ungdomsskolen framfor på barneskolen, som gjør at flere elever får behov for spesialundervisning? Skaalvik og Skaalvik (2011) gjorde i 2010 en undersøkelse av 101 norske skoler. De fant at graden av tilpasset opplæring i ordinærundervisning minsket med elevenes økende alder. Dette kan ha sammenheng med økt elevtall i spesialundervisningen på ungdomsskolen framfor på barneskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019- 20), og fører videre til disse spørsmålene: ligger forklaringen til økende segregering på ungdomsskolen i at det faglige fokuset skjerpes med elevenes alder? Og hva er argumentet bak, når segregert undervisning ser ut til å ha liten effekt med tanke på faglig utvikling?

Elevene som så ut til å trives best med spesialundervisning så videre ut til å være de som i størst grad opplevde tilhørighet i de segregerte gruppene. Den opplevde tilhørigheten syntes å ha sammenheng med gode relasjoner til læreren og elevene som var i gruppa. Selv om elevene fysisk sett var segregert fra ordinærklassen, virket det som elevens inkludering fant sted som både sosial og psykisk i spesialundervisningen, i tråd med (Qvortrup, 2012). Når gruppesammensetningen var god viste spesielt to av elevene til at de sammen hjalp hverandre med å øke sin forståelse over fagstoffet. Ifølge referanserammeteorien (Marsh, 1984), vil elevenes faglige selvvurdering kunne øke dersom de er i en mindre gruppe der de relativt sett er på et høyere faglig nivå enn i ordinærklassen. Dette kan også tenkes å være med på å skape en slags tilhørighet, i form av at elevene i større grad mestrer å *delta*. Den sosiale inkluderingen forutsetter at

elevene skal være deltakende i fellesskapet, noe som kan være utfordrende dersom undervisningen i ordinærklassen er lagt opp slik at elevene som har lærevansker ikke greier å henge med i de felles skolefaglige aktivitetene. Dette tar igjen opp poenget med at det kan stilles spørsmål om undervisningen i ungdomsskolen er godt nok tilpasset for elevmangfoldet.

Normalisering av spesialundervisning så altså ut til å gjøre det lettere å motta spesialundervisning. En god gruppesammensetning så videre ut til å være preget av at elevene ikke så for store ulikheter mellom seg selv og de andre som var i gruppen. Dette kan sees i lys av teorien om sosial sammenligning. Festinger (1954) hevder at vi ønsker å sammenligne oss med personer som er like oss selv. Dersom elevene opplever å bli plassert i en gruppe med elever som er svært ulike, kan det føre til at elevene ikke opplever det som meningsfullt å sammenligne seg med sine medelever. Videre kan det det å bli plassert på en gruppe hvor man føler seg flinkere enn sine medelever, få elevene til å stille spørsmål til hvorfor akkurat de ble plassert på denne gruppen. Dette står på mange måter i motsetning til referanserammeteorien (Marsh & Parker, 1984), som hevder at den faglige selvvurderingen vil øke dersom man er i et fellesskap der man er faglig sterkere enn resten. Kanskje kan elevene ved å speile seg i sine medelever, oppleve å være på et lavere faglig nivå enn det de reelt sett er, fordi de forbinder det å bli tatt ut av ordinærklassen med å være svakere enn resten? Samtlige av elevene jeg intervjuet viste til at de strevde med faget, og med unntak av to kom det fram at de mente at de var «dårligere» enn majoriteten. Det kan derfor tenkes at elevene, spesielt før de ble plassert på en tilfredsstillende gruppe, sammenlignet seg med de elevene som var i ordinærundervisningen framfor de i spesialundervisningen, og at de derfor opplevde det som mer betydningsfullt å være i gruppe når gruppesammensetningen besto av flere elever som var like dem selv.

5.3 Å få det til motiverer til spesialundervisning

I spørsmålet om hvordan elevene så på seg selv faglig, svarte samtlige av elevene at de fikk det til hvis de ville. Blant noen av elevene framsto dette utsagnet som en sannhet med modifikasjoner. Noen av elevene forklarte i flere sammenhenger hva de fikk til i spesialundervisningen og knyttet framgangen til bedring av karakterer. Andre uttrykte noe motstridende, at de fikk til mer i spesialundervisningen, samtidig som de også forklarte om manglende mestringsopplevelser knyttet til fagene.

Rosenberg (1979) presiserer at selvpoppfatning handler om hvordan man *tror* at man er som person. Elevenes beskrivelser av sine egne oppfatninger av dem selv, behøver derfor ikke å si noe om hvordan de presterer faglig sett. Hos elevene i min studie så det ut til å være en sammenheng mellom de elevene som trivdes i spesialundervisning og positiv selvpoppfatning. Dette kan henge sammen med at trivsel øker læringsutbytte (Hattie, 2013), som videre kan føre til at elevene i større grad opplevde mestring og derfor økte sin faglige selvvurdering. Elevene som i størst grad hadde positiv selvpoppfatning var også de samme elevene som i størst grad viste til attribusjon til innsats framfor flaks, dette står i sammenheng med Graham og Taylor (2016) sin påstand om at attribusjon til innsats og strategi er mest hensiktsmessig. I dette ligger det at elevene attribuerer til noe de har kontroll over, som videre kan sees i sammenheng med både human agency (Bandura, 2001) og OAS (Antonovsky, 1993). Fra et sosialkognitivt perspektiv vil det å kunne se at man selv kan ta kontroll over strategi og innsats, avhenge av en mestringsforventning til oppgaven (Bandura, 2000). I et salutogenetisk perspektiv vil det å ta kontroll henge nært sammen med det å se mening i

å ta kontroll (Antonovsky, 1993). Det er derfor grunn til å tenke at selvoppfatningen til elevene kan sees i sammenheng med både mestringsforventninger og elevmedvirkning, som i sin tur kan gjøre elevene rustet til å ta styring over eget liv. Videre kan dette føre til en økt meningsskaping knyttet til å utvikle strategier og innsats til skolearbeidet.

5.4 Hva skal til- et helhetlig perspektiv

Min studie peker på at elevmedvirkning, mestring og selvoppfatning henger nært sammen, og at behovet for å ta kontroll har betydning for elevenes trivsel og selvoppfatning. Videre vil det å kunne gi elevene kontroll over eget liv kunne føre til en økt selvstendighet, som vil kunne ha betydning i skolesammenheng, men også i livet generelt. Elevene i min undersøkelse viste til at det var greit at lærerne bestemte, noe som kan være et uttrykk for selvinnsikt eller manglende erfaring med å medvirke. Videre etterlyste elevene oversikt, både når det gjaldt organiseringen av undervisningen, men også knyttet til fagstoffet. Dette vitner om at elevene i stor grad har evne til selvrefleksjon. Human agency fordrer at mennesket kan handle intensjonalt, det kan planlegge det er selvregulerende og selvreflekterende (Bandura, 2006, s. 164). Elevene i min undersøkelse så ut til å inneha egenskapene som behøves for å oppnå human agency, men hindres i å ta kontroll fordi skolen ikke gir dem denne muligheten. Dette poengterer påstanden til Haug (2017) og Barneombudet (2017): spesialundervisningen har et uforløst potensial, og en viktig del av det uforløste ligger i noe som egentlig er satt opp i rammen av spesialundervisning *skal* være.

Forskning viser at elever som mottar spesialundervisning i liten grad medvirker til egen skolehverdag (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018; Sagen & Ytterhus, 2014; Soar et al., 2005), og det stilles spørsmål til om elevene egentlig oppnår større læringsutbytte ved å motta spesialundervisning (Daniel & King, 1997; Dempsey et al., 2016; Freeman & Alkin, 2000; Haug, 2017; Peetsma et al., 2001). Mine funn støtter opp om tidligere forskning knyttet til elevmedvirkning, mens elevenes egne tanker om sitt læringsutbytte ikke samsvarer med at spesialundervisning gir lite effekt. At spesialundervisningen i Norge inneholder store mangler, er det konsensus om i fagfeltet, men hva det er som skal til for å sikre at disse elevene for et forsvarlig opplæringstilbud preges av ulike retninger (Kunnskapsdepartement, 2020). Fra et systemperspektiv argumenteres det for at ressursbruken knyttet til spesialundervisning er lite hensiktsmessig, og at man ved å styrke ordinærundervisningen vil få færre elever som har behov for spesialundervisning (Nordahl, 2018). Fra et individperspektiv er elever med særskilte behov en mangfoldig gruppe (Uthus, 2017), der framgangsmåten som kan hjelpe en elev ikke nødvendigvis vil være hensiktsmessig for en annen.

Hva som gir god spesialundervisning må derfor sees i et bredere perspektiv, der de individuelle behovene danner grunnlag for hvilke tiltak som settes inn, både i et system- og et individperspektiv, eller i et *helhetlig* perspektiv. Å vite hva elevenes behov er, beror på en sakkyndig vurdering, og skal ifølge loven preges av elevenes egne tanker om hva som vil gi et godt tilbud (Barnelova, 2019, § 32; Opplæringslova, 2019, § 9A-8). Med utgangspunkt i forskning som tyder på svakt læringsutbytte i spesialundervisning, er det grunn til å stille spørsmål om hvorfor *retten* til spesialundervisning i det hele tatt diskuteres, før man stiller spørsmål til hvorfor spesialundervisningen ikke er lagt opp slik som den egentlig er tenkt; med kvalifisert personale og elevmedvirkning. Elevmedvirkning handler ikke om at elevene skal stå for enhver beslutning selv, men at de skal bli hørt. Dersom elevene ikke får si sin mening, går lærerne glipp av viktig informasjon som kan styrke elevenes trivsel og læring i spesialundervisningen, og elevene mister en viktig mulighet i å ta kontroll over egen skolehverdag. Dette kan i sin

tur vil kunne føre til at elevene i mindre grad enn det de har kapasitet for, utvikler seg som selvstendige aktører i eget liv.

6 Konklusjon

At elevmedvirkning i liten grad finner sted i spesialundervisning i Norge, samtidig som elevene i min undersøkelse viste til at de lærte mye i spesialundervisning under gitte forutsetninger, styrker påstanden om at elevene bør involveres mer i beslutninger som angår dem selv. Å lytte til elevene gir lærerne en unik mulighet til å forstå elevens utfordringer og preferanser, og vil videre kunne ha betydning for hvordan undervisningen kan legges opp på en mest mulig hensiktsmessig måte. I FNs barnekonvensjon vises det til at skolen skal «forberede barnet til et ansvarlig liv i et fritt samfunn...» (Barnekonvensjonen, 2003, Art. 29). Et ønske om å være ansvarlig for eget liv ligger i menneskets natur (Bandura, 1989), og for at elevene skal kunne ta ansvar samtidig som de skal kunne takle stressutløsende faktorer gjennom livet, må elevene få erfaringer med dette ansvaret (Antonovsky, 1993). Jeg konkluderer i denne studien med at elevmedvirkning har betydning for elevene i et både nå- og senere perspektiv, der det i et nå perspektiv handler om å oppleve skolehverdagen som meningsfull, å bli hørt- som vil styrke det relasjonelle aspektet mellom lærer- elev, men også for elevenes utvikling av selvstendighet, som også i et senere- perspektiv vil ha betydning for livet videre generelt.

For videre forskning vil jeg foreslå å se nærmere på hva som kan sikre at elevene i større grad får medvirke i spesialundervisning. Her ville det vært interessant å sett på om spesialpedagogikk og relasjonskompetanse vektlegges i tilstrekkelig grad i lærerutdanningene, som videre har betydning for det nasjonale tilbudet elevene får.

Referanseliste

- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine*, 36(6), 725-733. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90033-Z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z)
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne og familiedepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078>
- Barnelova. (2019). Lov om barn og foreldre (LOV-2019-06-21-28). Hentet fra <https://lovdata.no/pro/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Blum, R. W. (2005). A Case for School Connectedness, 62(7), 16. Hentet fra <https://pdfs.semanticscholar.org/c147/f42f463c6ec513c388b2f9bf28196c33bf9b.pdf>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Daniel, L. G. & King, D. A. (1997). Impact of Inclusion Education on Academic Achievement, Student Behavior and Self-Esteem, and Parental Attitudes. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 67-80. <https://doi.org/10.1080/00220679709597524>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health, *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dempsey, I., Valentine, M. & Colyvas, K. (2016). The Effects of Special Education Support on Young Australian School Students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 271-292. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1091066>
- Eder, D. & Fingerson, L. (2001). Interviewing Children and Adolescents. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of interview research : context & method* (s. 191-201). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

- Eide, B. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel : intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Freeman, S. F. N. & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/074193250002100102>
- Graham, S. & Taylor, A. Z. (2016). Attribution theory and motivation in school ID. B. Miele & K. R. Wentzel (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 11- 34). Routledge: Taylor & Francis. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal.
- Hattie, J., A. C. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning- innhald og funksjon* (s. 386- 406). Oslo: Det norske samlaget.
- Helseforskningsloven. (2008). Lov om medisinsk og helsefaglig forskning (LOV-2008-06-20-44). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-20-44#KAPITTEL_4
- Jeffrey, C.-W. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019- 2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maddox, S. J. & Prinz, R. J. (2003). School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49. <https://doi.org/10.1023/A:1022214022478>
- Marsh, H. W. (1984). Self-concept: The Application of a Frame of Reference Model to Explain Paradoxical Results. *Australian Journal of Education*, 28(2), 165-181. <https://doi.org/10.1177/000494418402800207>
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Michel, L. (1999). Combining Focus Groups and Interviews: Telling How It Is; Telling How It Feels. I R. S. Barbour & J. Kitzinger (Red.), *Developing Focus Group Research* (s. 36- 46). London: SAGE Publications Ltd.
- Moen, T. & Ragnheiður, K. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.

- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2. utg., bd. 16). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Morgan, D. L. (2012). Focus Groups and Social Interaction. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE handbook of interview research : the complexity of the craft* (2. utg., s. 161- 176). Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning : innhold og funksjon* (s. 146- 169). Oslo: Det norske samlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2019 :23. *Ny opplæringslov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser- bedre læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- NSD. (2019). Vanlige spørsmål. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/index.html#hideid6>
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (2019). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pavalko, R. M. & Holley, J. W. (1974). Determinants of a Professional Self-Concept Among Graduate Students. *Social Science Quarterly*, 55(2), 462. Hentet fra https://search.proquest.com/docview/1291562791?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo&imgSeq=1
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135. <https://doi.org/10.1080/00131910125044>
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (1983). Learned Helplessness and Victimization. *Journal of Social Issues*, 39(2), 103-116. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00143.x>
- Qvortrup, L. (2012). Er du med? : om inklusion i dagtilbud og skole. I T. Næsby (Red.), *Er du med? : om inklusion i dagtilbud og skole* (bd. 5, s. 0- 16). Aalborg: Forskning og Udvikling, University College Nordjylland.
- Redalen, K., Ellingsen, I. T., Studsrød, I. & Willumsen, E. (2013). Portvakt eller døråpner – Å rekruttere informanter til barnevernsforskning. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 90(01), 19-31. Hentet fra https://www.idunn.no/tnb/2013/01/portvakt_eller_doeraapner_-_aa_rekruttere_informanter_til_barn
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rothman, H. R. & Cosden, M. (1995). The Relationship between Self-Perception of a Learning Disability and Achievement, Self-Concept and Social Support. *Learning Disability Quarterly*, 18(3), NO. 3, 203- 201. <https://doi.org/10.2307/1511043>

- Sagen, L. M. & Ytterhus, B. (2014). Self-determination of pupils with intellectual disabilities in Norwegian secondary school. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.909174>
- Seligman, M. E. P. (1992). *Helplessness : on depression, development, and death*. New York: Freeman.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4. utg.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Soar, K., Burke, K., Herbst, K. & Gersch, I. (2005). Pupil involvement in special educational needs disagreement resolution: some perceived barriers to including children in mediation. *British Journal of Special Education, 32*(1), 35-41. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2005.00367.x>
- Tangen, R. (2012a). Rett til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 108- 127). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tangen, R. (2012b). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17- 22). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003- 2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Prinsipper for opplæringen. Prinsipp for opplæring blei fastsett av Kunnskapsdepartementet juni 2006. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Tilpasset opplæring- inkludering og fellesskap. Hentet 26.03. 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Tilpasset opplæring for alle elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019- 20). Grunnskolen informasjonssystem. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269842>

- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsperspektiv. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 158- 180). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Warren, C. A. B. (2012). Interviewing as Social Interaction. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE handbook of interview research : the complexity of the craft* (2. utg., s. 146- 169). Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- World Health Organization. (2002). *Towards a common language for functioning, disability and health*. Geneva. Hentet fra
<https://www.who.int/classifications/icf/icfbeginnersguide.pdf>

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet "Selvbestemmelse i spesialundervisning"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om elever på ungdomstrinnet opplever selvbestemmelse i organisering og gjennomføring av spesialundervisning.

Formål og bakgrunn

Mitt navn er Hege Wang Wold. Jeg har studert lærerutdanningen ved NTNU, og er nå masterstudent ved institutt for pedagogikk og livslang læring (NTNU). Våren 2020 skal jeg skrive masteroppgave om elevers opplevelse av selvbestemmelse i spesialundervisning. Jeg ønsker å intervjuere elever med rett til spesialundervisning, -både når det gjelder opplevelser av organisering av spesialundervisning og hvilke erfaringer de har med å bli hørt av de voksne.

Problemstillingen til prosjektet er som følger: *«På hvilken måte opplever elever selvbestemmelse i organisering og gjennomføring av spesialundervisning, og hvilken betydning har dette for deres motivasjon og selvoppfatning?»*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne undersøkelsen ønsker jeg å snakke med elever på niende eller tiende trinn. Jeg ønsker å snakke med denne aldersgruppa fordi disse elevene sitter på verdifulle erfaringer fra både barne- og ungdomsskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg kommer til din skole og gjennomfører et intervju. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer med spesialundervisning, og om du tror dette kan ha påvirket skolehverdagen din.
- Jeg vil ta lydopptak og notater under intervjuet.
- Dersom det er ønskelig, kan både du og dine foresatte få se spørsmålene til intervjuene på forhånd ved å ta kontakt.

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 om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil på ingen måte påvirke ditt forhold til skolen eller dine lærere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg og eventuelt min veileder Marit Uthus som vil ha tilgang til opplysningene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningen vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode lagret på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver som er innelåst.
- Jeg, Hege Wang Wold, vil være den som gjennomfører intervjuene, bearbeider informasjonen og er ansvarlig for lagringen av informasjonen.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, alt som blir sagt blir anonymisert. Innsamlet data vil behandles slik at det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere hverken skole eller deltaker.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Lydopptaket vil slettes rett etter transkribering, og alle personopplysninger vil bli slettet etter publisering, slik at ingen kan bruke dette ved en senere anledning.

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 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:

- Hege Wang Wold på epost ([REDACTED]) eller på telefon: [REDACTED], eller prosjektleder/ veileder Marit Uthus på epost: ([REDACTED]) eller på telefon: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, NTNU
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Hege Wang Wold

Prosjektansvarlig Marit Uthus
(Forsker/veileder)

Student

Hege Wang Wold

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Selvbestemmelse i spesialundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i denne intervjuundersøkelsen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Delen under skal utfylles av foresatte:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «Selvbestemmelse i spesialundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At _____ har foresattes tillatelse til å delta i denne intervjuundersøkelsen

Jeg samtykker til at _____ sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020.

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide (fokusgruppe)

Introduksjon, rammesetting

- Uformell prat, presentasjonsrunde, bli litt kjent
- Informasjon om hva som skal skje. Litt om prosjektet, hva dataene skal brukes til, anonymisering, lydopptak, rett til å trekke seg underveis og senere, mulighet for pause. Be om at personalet på skolen beskrives som lærer/ spesialpedagog- ikke ved navn.
- Forklare hva et fokusgruppeintervju er. Deltakerne kan gjerne stille hverandre spørsmål og diskutere, jeg passer på at alle kommer til ordet. Få frem at det ikke er noe riktig eller galt svar. Sammenlign settingen med en samtale rundt middagsbordet.
- Eventuelle spørsmål

Erfaringer med spesialundervisning

Presentasjonsrunde?

Assosiasjonslek: Hvis jeg sier spesialundervisning- hva tenker dere da?

Hvor er dere når dere har spesialundervisning?

Hvem er dere sammen med?

Er det noe som er bra med å få spesialundervisning?

Er det noe som ikke er så bra?

- Hvordan kan det bli bedre tror dere?

Husker dere første gang dere ble introdusert for spesialundervisning?

- Hvem snakket dere med?
- Husker dere hva dere tenkte på da?

Har det skjedd noen endringer fra første gang dere fikk spesialundervisning til i dag?

Selvbestemmelse

Hvem er det som bestemmer hvordan spesialundervisningen skal foregå? (diskuter)

- Har det vært slik hele tiden?
- (Hvis det har skjedd noen endringer) Hva tenker dere om disse endringene?

Har noen spurt dere om hva dere tenker om dette tidligere (hvem som bestemmer hvordan spesialundervisningen skal foregå)?

- Hvis ja: Hvem da? Hva sa dere da? Føler dere at dere ble hørt?
- Hvis nei: Hvorfor ikke tror dere?

Vet dere hvorfor læreren eller spesialpedagogen valgte å gjøre det på akkurat denne måten?

Hvem er det som bestemmer hva dere skal jobbe med i spesialundervisningen fra uke til uke?

- Er det noe dere bestemmer selv?
 - Hvis ja: hva da?
 - Hvis nei: Hvorfor ikke tror dere? Hva ville dere ha bestemt hvis dere kunne?

Hvis dere ser for dere at dere at dere skulle få bestemme mer om hvordan spesialundervisningen skal være, hva kunne de voksne ha gjort for å få det til? (diskuter)

- Hva kan elever bestemme syns dere?
- Er det noe elever ikke bør bestemme?

Hva tenker dere om at elever skal få bestemme mer i spesialundervisningen?

- Hva kan være bra med det?
- Er det noe som ikke er så bra med det?

Hva tror dere voksne tenker om at elever skulle bestemt mer i spesialundervisningen?

Hvis dere tenker generelt- hvilken betydning tror dere det har for elever at læreren eller spesialpedagogen lytter til elevenes meninger?

- Følelser
- Motivasjon

Faglig utbytte og motivasjon

Hva motiverer dere til skolearbeid?

- Hva er det som gjør at det er slik tror dere?
- Tror dere at læreren deres vet at det er slik? o Hva betyr det for dere?

Hva gjør dere demotivert (ikke motivert) til skolearbeid?

- Hva er det som gjør at det er slik tror dere?
- Tror dere at læreren deres vet at det er slik?
 - Hva betyr det for dere?

Hva kan læreren gjøre for å motivere dere til å gjøre skolearbeid?

Hvordan mener dere at dere lærer best?

- Tror dere læreren deres i spesialundervisning vet dette?
 - Hvis ja: tror dere læreren er enig med dere?
 - Hvis nei: Hva er det som gjør at det er slik tror dere?
 - Hva skulle dere ønsker dere? Hva skal til?

Hender det at dere foreslår for læreren å gjøre noe på en annen måte?

- Konkret eksempel
- Hører læreren din på dere da?

Hvilke tanker har dere om dere selv?

- Faglig?
 - Tror dere læreren deres vet dette?
 - Hva betyr det for dere?
- Sosialt?
 - Tror dere læreren deres vet at det er slik?
 - o Hva betyr det for dere?

Hva tenker dere om andre elever som har spesialundervisning?

Trivsel på skolen

Hvordan ser en «god» skoledag ut? (eksempel, diskusjon)

Hvordan ser en «dårlig» skoledag ut? (eksempel, diskusjon)

Hva tenker dere er viktig for at dere skal trives på skolen?

- Tror dere læreren deres vet dette?
- Hva betyr det for dere?

Har spesialundervisningen noen betydning for hvordan dere trives?

- Faglig?
 - Tror dere læreren deres vet dette?
 - Hva betyr det for dere?
- Sosialt?
 - Tror dere læreren deres vet dette? o Hva betyr det for dere?

Hva tenker dere at skolen kan gjøre for å øke trivselen hos elever som har spesialundervisning?

Oppsummering

- Oppsummere funn, har jeg forstått dere riktig hvis jeg sier det slik (oppsummerer det som har blitt sagt)
- Hva slags råd ville dere gitt en lærer eller spesialpedagog som skulle planlagt og gjennomført spesialundervisning for en elev?
- Er det noe mer dere vil legge til?
- Har dere noen spørsmål til meg?
- Takke for intervjuet, minne om kontaktinformasjon.

Vedlegg 3

Intervjuguide (dybdeintervju)

Introduksjon, rammesetting

- Uformell prat, bli litt kjent
- Informasjon om hva som skal skje. Litt om prosjektet, hva dataene skal brukes til, anonymisering, lydopptak, rett til å trekke seg underveis og senere, mulighet for pause. Be om at personalet på skolen beskrives som lærer/ spesialpedagog- ikke ved navn.
- Eventuelle spørsmål

Erfaringer med spesialundervisning

Jeg vil jo gjerne høre litt om hvordan det er for deg å få spesialundervisning. Kan du si litt om det?

- I hvilke fag har du spesialundervisning? Hva synes du om å ha spesialundervisning i disse fagene (positivt/ negativt)?
- Hvor gjennomføres spesialundervisningen? (klasserom/ grupperom)
- Hvem er du sammen med i spesialundervisningen?
- Er det noe som er bra med å få spesialundervisning?
- Er det noe som ikke er så bra?
 - Hvordan kan det bli bedre tror du?

Husker du når du første gang ble introdusert for spesialundervisning?

- Hvem snakket du med?
- Husker du hva du tenkte på?

Er det noen forskjell på spesialundervisningen du får nå og den du fikk tidligere?

Selvbestemmelse

Hvem er det som bestemmer hvordan spesialundervisningen skal foregå?

- Har det vært slik hele tiden?
- (Hvis det har skjedd noen endringer) Hva tenker du om disse endringene?
- Har noen spurt deg om hva du tenker om dette (hvem som bestemmer hvordan spesialundervisningen skal foregå) tidligere? o Hvis ja: hvem da? Hva sa du da? Føler du at du ble hørt?
 - Hvis nei: Hvorfor ikke tror du?
- Vet du hvorfor læreren eller spesialpedagogen valgte å gjøre det på akkurat denne måten?

Hvem er det som bestemmer hva du skal jobbe med i spesialundervisningen fra uke til uke?

- Er det noe du bestemmer selv?
 - Hvis ja: hva da?
 - Hvis nei: hvorfor ikke tror du? Hva ville du ha bestemt hvis du kunne?

Hvis du ser for deg at du skulle få bestemme mer om hvordan spesialundervisningen skal være, hva kunne de voksne ha gjort for å få det til?

Hva tenker du om at elever skal få bestemme mer i spesialundervisningen?

- Hva kan være bra med det?
- Er det noe som ikke er så bra med det?

Faglig utbytte og motivasjon

Hva motiverer deg til skolearbeid?

- Hva er det som gjør at det er slik tror du?
- Tror du læreren din vet at det er slik?
 - Hva betyr det for deg?

Hva gjør deg demotivert (ikke motivert) til skolearbeid?

- Hva er det som gjør at det er slik tror du?
- Tror du læreren din vet at det er slik?
 - Hva betyr det for deg?

Hva kan læreren gjøre for å motivere deg til å gjøre skolearbeid?

Hvordan mener du at du lærer best?

- Tror du læreren din i spesialundervisning vet dette? o Hvis ja: tror du læreren din er enig med deg i det?
 - Hvis nei: hva er det som gjør at det er slik tror du?
 - Hva skulle du ønske deg da? Hva skal til?

Hvordan synes du at du får til det dere jobber med i spesialundervisningen?

Hva skal til for at du greier å henge med?

- Tror du læreren din vet at det er slik?
 - Hvis ja: Hvordan fikk læreren vite det?
 - Hvis nei: Hvorfor er det slik tror du?
 - Hva betyr det for deg?

Hender det at du foreslår for læreren å gjøre noe på en annen måte?

- Konkret eksempel
- Hører læreren din på deg da?

Hva mener du skal til for at du skal lære så godt som du kan på skolen?

Hvilke tanker har du om deg selv?

- Sosialt?
 - Tror du læreren din vet at det er slik?
 - Hva betyr det for deg?
- Faglig?
 - Tror du læreren din vet at det er slik?

- Hva betyr det for deg?

Trivsel på skolen

Hvordan ser en «god» skoledag ut?

- Konkret eksempel

Hvordan ser en «dårlig» skoledag ut?

- Konkret eksempel

Hva tenker du er viktig for at du skal trives på skolen?

- Tror du læreren din vet dette?
- Hva betyr det for deg?

Har spesialundervisningen noen betydning for hvordan du trives?

- Faglig?
 - Tror du læreren din vet dette?
 - Hva betyr det for deg?
- Sosialt?
 - Tror du læreren din vet dette?
 - Hva betyr det for deg?

Er det noe skolen kunne gjort annerledes for å øke trivselen din på skolen?

Oppsummering

- Oppsummere funn, har jeg forstått deg riktig hvis jeg sier det slik (oppsummerer det som har blitt sagt)
- Hva slags råd ville du gitt en lærer eller spesialpedagog som skulle planlagt og gjennomført spesialundervisning for en elev?
- Er det noe mer du vil legge til?
- Har du noen spørsmål til meg?
- Takke for intervjuet, minne om kontaktinformasjon.

Vedlegg 4

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Selvbestemmelse i spesialundervisning

Referansenummer

440283

Registrert

11.11.2019 av Hege Wang Wold - [REDACTED]

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)

Marit Uthus, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hege Wang Wold, [REDACTED]

Prosjektperiode

01.01.2020 - 15.08.2020

Status

22.06.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

22.06.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 19.06.20.

Vi har nå registrert 15.08.20 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

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

13.11.2019 - 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 13.11.19 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 særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.20.

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 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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 videre behandles 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: Silje Fjelberg Opsvik

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

